

Université de Montréal

MÉMOIRE

Amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement primaire et secondaire aux Seychelles : entre l'engagement politique et les défis

Par

Merna Jane Eulentin

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

31 août 2020

© *Merna Jane Eulentin*

Université de Montréal

Département d'administration et de fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire de recherche intitulé

Amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement primaire et secondaire aux Seychelles : entre l'engagement politique et les défis

Présenté par

Merna Jane Eulentin

au jury composé des personnes suivantes

Marc-André Deniger

Directeur de recherche

Pierre Canisius Kamanzi

Adriana Morales-Perlaza

Membres du jury

DÉDICACES

*Je dédie ce mémoire à ma maman chérie Liliane Eulentin, à mon père Francis Nourrice
et à ma sœur Jill Nourrice. Merci pour vos prières !*

À mes trois neveux Terrel, Farrel, Tyron, je compte sur vous pour relever le défi.

*À tous les enseignants, aux élèves et à tous ceux qui travaillent pour offrir aux Seychelles
un système éducatif comparable à celui qui donne des meilleures chances de réussite aux
élèves.*

À tous les champions de l'équité de partout dans le monde.

REMERCIEMENTS

Je rends grâce à Dieu de m'avoir donné le courage de surmonter l'ensemble des épreuves du cheminement de recherche à la maîtrise et de terminer ce parcours en beauté.

Je tiens à remercier les institutions qui ont contribué au succès de mes études et ainsi que toutes les personnes qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

D'abord le Gouvernement Canadien à travers son Programme de Bourses de la Francophonie qui m'a donné le privilège d'étudier dans une université prestigieuse, l'Université de Montréal (Québec/Canada). Leur soutien financier a été déterminant pour m'offrir des conditions de vie et d'études très confortables. Je fais une mention spéciale à toute l'équipe administrative du PCBF, au directeur Tony Touffic, à Marie-Eve, à Blavasky, à Daphné, à Diane et aux animateurs des sessions d'acclimatation. Spécial remerciement à Déo.

Je tiens à remercier sincèrement le professeur Marc-André Deniger, mon directeur de recherche, pour son accompagnement compréhensif, sa patience, ses petites blagues décontractantes et surtout ses conseils éclairés et bienveillants qui ont largement contribué à alimenter ma réflexion. Je remercie par la même occasion les professeurs Pierre Canisius Kamanzi et Adriana Morales-Perlaza qui ont bien voulu siéger dans mon jury de mémoire. Par vos observations et commentaires, vous avez grandement contribué à relever qualitativement la valeur de ce travail de recherche. Je vous en suis très reconnaissante. Je remercie également toute l'équipe pédagogique du département d'administration et fondement de l'éducation de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Montréal. Mention spéciale au Professeur Martial Dembelé.

À tous mes professeurs ! Vos enseignements ont été précieux dans ma compréhension des enjeux actuels de l'éducation. Mes remerciements vont aussi aux personnels de soutien administratif, spécialement Madame Chantal Viau du secrétariat du département et Jean-François Durnin de la bibliothèque EPC-Biologie.

Je remercie également les personnels du Ministère de l'éducation et ressources humaines aux Seychelles qui m'ont soutenue au cours de mes deux années d'études au Canada. Mention spéciale à la Secrétaire principale Madame Odile De Commarmond, Docteure

Marie-Reine Hoareau, Monsieur Selby Dora et Madame Zita-Bella Labiche. Votre collaboration m'a donné accès à des documents d'une grande richesse.

Je tiens également à remercier un ami, le professeur Serigne Ben Moustapha Diédhiou qui m'a beaucoup appris sur les défis méthodologiques en recherche et les sacrifices qu'exigent les études supérieures. Avec toi j'ai appris les ficelles de rédaction et la rigueur que requiert le travail de recherche. Merci d'avoir relu et corrigé mon mémoire. Tes conseils de rédaction et ton soutien ont été énormément appréciés.

Ma reconnaissance sans limite à Monsieur Mohammed Lamin Kante, pour son soutien et ses conseils dans les périodes et les moments importants de ma vie. Ce projet n'aurait peut-être jamais vu le jour si vous n'avez pas été là pour me rassurer que c'était possible, que j'avais le potentiel, et que je devais viser encore plus haut. Vous m'avez soutenue avant et pendant mes études au Canada ; et je me sens privilégiée de vous avoir. Votre correction des premiers drafts de mon mémoire a été très précieuse.

À ma très chère Liliane Eulentin ! Vous avez été pour moi plus qu'une source d'inspiration, mais le pilier sur lequel je pouvais m'appuyer pour me relever à chaque que de besoin. Vous m'avez appris à ne pas baisser les bras ; et c'est la raison pour laquelle même avec les larmes aux yeux, dans la solitude montréalaise et le froid hivernal, je me suis relevée comme une femme Seychelloise pour compléter ma part de la « job ». Je me suis toujours sentie bénie et protégée par vos prières.

À mon cher Lawson Ally ! Tu as été d'un grand soutien, tant affectif qu'intellectuel et surtout dans les moments de doute. J'entends encore ta voix me dire, c'est dur, mais tu es capable ! Ta confiance en moi m'a donné l'énergie de continuer.

Je remercie la famille Didon, notamment Jennifer et Gaëtan Didon, Tara Emma Didon Jones, Aisha Didon et Jean-Derek Zapata pour leur accueil et le confort qu'ils m'ont offert au début de mon séjour canadien. Merci à mes sœurs Aisha et Tara pour les appels vidéo et surtout votre présence même virtuel dans les moments où j'avais besoins des rires et chaleurs Seychelloises !!!

Finalement, je remercie mes amies, mes collègues et mes élèves aux Seychelles pour vos mots encourageants et vos appels téléphoniques. Cela m'a donné beaucoup de force.

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire sur l'équité socio-économique de confort pédagogique vise à comprendre la problématique du faible rendement du système scolaire des Seychelles. Elle met l'accent sur l'équité du système en se basant sur la performance scolaire des élèves au sein des écoles primaires et secondaires aux Seychelles. L'objectif est de faire un état de lieu de l'équité socio-économique de confort pédagogique aux Seychelles. Ainsi à partir d'un corpus de 74 textes constitués pour l'essentiel de rapports ministériels nous avons réalisé une analyse documentaire (Cellard, 1997 ; Gauthier, 2009 ; Poupart et al., 1997) qui a permis de dégager quelques caractéristiques de la situation de l'école Seychelloise par rapport à la mise en œuvre de l'équité. Une analyse de la quantité et la qualité des enseignants, des stratégies pédagogiques déployées en salle de classe et l'évaluation des apprentissages montre que le système éducatif Seychellois a encore du chemin à faire pour couvrir convenablement les attentes en matière d'équité socio-économique de confort pédagogique, envisagée sous l'angle de la conceptualisation de Sall et De Ketele (1997). Ce constat majeur d'une faiblesse plus générale du système éducatif Seychellois par rapport à cette forme d'équité nous a amenée à faire diverses recommandations, tant en ce qui concerne les directions d'établissement qui devraient réajuster les politiques en matière d'équité ; mais aussi en direction du personnel enseignant plus large, incluant leurs formateurs, appelés à traduire en actes concrets l'équité en classe et dans les relations avec les élèves. Celui-ci comme on le verra requiert à la fois un travail de différenciation pour soutenir et accompagner les élèves en fonction de leurs besoins d'apprentissage, mais aussi un travail de régulation et d'ajustement continue des stratégies d'enseignement et d'évaluation pour les aligner sur une norme de justice sociale.

Mots-clés : Analyse documentaire, Éducation, Égalité, Équité, Évaluation du système, Justice, Performance scolaire, Recherche exploratoire, Seychelles.

ABSTRACT

This exploratory research on socio-economic equity of educational comfort aims to understand the problem related to the low performance of the Seychelles educational system. It emphasizes the fairness of the system based on the academic performance of students in primary and secondary schools in Seychelles. The aim is to assess the socio-economic equity of educational comfort in the Seychelles. Thus, from a corpus of 74 texts comprised mainly of ministerial reports, we carried out a documentary analysis (Cellard, 1997; Gauthier, 2009; Poupart et al., 1997) which made it possible to identify some characteristics of the situation regarding schools in Seychelles in relation to the implementation of equity. An analysis of the quantity and quality of teachers, of the pedagogical strategies deployed in the classroom and how students are being assessed shows that the Seychelles education system still has a few milestones to cover adequately the expectations in terms of socio-economic equity of pedagogical comfort, considered from the angle of the conceptualization of Sall and De Ketele (1997). This major finding in regards to the general weakness of the Seychelles education system in relation to this form of equity led us to make various recommendations both towards the school administrators who should readjust policies in place based on equity, also the teaching staff, including their education trainer, who are called upon to translate equity in their classrooms and the way they interact with their students. As we will see, this requires applying differentiation techniques to support and accompany the students according to their learning needs, and also it involves that teachers regulate and continuously adjust their teaching and evaluation strategies to align with a standard of social justice.

Keywords: Documentary analysis, Education, Equality, Equity, system evaluation, Justice, School performance, Exploratory research, Seychelles

Table des matières

Table des matières.....	i
Liste des tableaux.....	iii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Chapitre 1 : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	4
1.1 Cadre contextuel de l'école Seychelloise	4
1.1.1 L'évolution du système éducatif depuis l'époque coloniale.....	5
1.1.2 Le choix de l'équité comme valeur fondamentale pour corriger les inégalités scolaires... 7	
1.1.3 Les faibles résultats des élèves comme faille dans la mise en œuvre de l'équité	8
1.1.4 Quelques facteurs qui expliquent les faibles résultats des élèves	10
1.2 Recension des écrits sur l'équité à l'école.....	12
1.3 Objectif et question générale de recherche.....	15
Chapitre 2 : LE CADRE CONCEPTUEL DE L'EQUITE A L'ECOLE	16
2.1 Quelques définitions du concept d'équité.....	16
2.2 Une clarification de la différence entre l'équité, l'égalité et la justice.....	17
2.2.1 Équité Vs Égalité.....	18
2.2.2 Équité Vs Justice	18
2.3 La conceptualisation de l'équité proposée par Sall et De Ketele.....	19
2.4 Le choix de l'équité socio-économique de confort pédagogique comme lunette d'analyse.....	22
2.5 Questions spécifiques de recherche.....	23
Chapitre 3 : LE CADRE METHODOLOGIQUE	24
3.1 La constitution du corpus documentaire.....	24
3.2 La démarche d'analyse des documents sélectionnés.....	26
Chapitre 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE	28
4.1 La quantité et la qualité des enseignants dans le système éducatif.....	28
4.1.1 Le peu d'attrait de la profession enseignante aux Seychelles.....	30
4.1.2 Manque d'enseignants dans les établissements scolaires	31
4.1.3. Manque de formation sur mesure.....	39
4.1.4 Les facteurs influençant le décrochage au sein de la population enseignante	41
4.2. Les pratiques pédagogiques des enseignants dans les écoles	46
4.2.1. La planification des enseignements.....	47

4.2.2 Des pratiques pédagogiques conservatrices et le manque de différenciation.....	49
4.2.3 Les stratégies pédagogiques inadaptées pour faire avancer les apprentissages.....	50
4.2.4 L'utilisation incohérente et inappropriée de la politique linguistique et de la langue d'enseignement	52
4.2.5 Le manque de retour réflexif sur la pratique enseignante.....	54
4.3 Évaluation des apprentissages, de l'enseignement et des programmes et établissements ..	56
4.3.1 L'évaluation des apprentissages et l'équité aux Seychelles	57
4.3.2 L'évaluation continue des enseignants	59
4.3.3 L'évaluation des programmes et des établissements.....	59
Chapitre 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS	64
CONCLUSION GENERALE : RECOMMANDATIONS – LIMITES - PROSPECTIVES	74
C.1 RECOMMANDATIONS.....	75
C.2 LIMITES ET PROSPECTIVES DE RECHERCHE.....	80
BIBLIOGRAPHIE	82
ANNEXES	94
Annexe 1 : La structure du système scolaire Seychellois	94
Annexe 2 : L'évolution de la structure du système éducatif	95
Annexe 3 : Les résultats scolaires de l'examen de P6 2014 à 2018.....	96
Annexe 4 : Les résultats scolaires de l'examen de S3 2014 à 2018.....	102
Annexe 5 : Les résultats scolaires de l'examen de S5 2014 à 2018.....	105
Annexe 6 : L'échelle de notation du système éducatif Seychellois.....	114

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les catégories de textes retenus	26
Tableau 2 : La grille d'analyse du corpus des documents	27
Tableau 3 : Nombre d'inscription à temps plein et temps partiel l'Institut de formation pour les enseignants (de 2015 à 2018)	32
Tableau 4 : Nombre d'enseignants nouvellement qualifiés	37
Tableau 5 : Nombre d'abandons des enseignants aux Seychelles de 2013 à 2018	41

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette étude porte sur l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement primaire et secondaire aux Seychelles. Nous l'abordons sous l'angle de l'équité socio-économique de confort pédagogique au travers d'une analyse de l'engagement politique et des défis au cœur du système éducatif Seychellois.

Au cours de la décennie 2010-2020, le Ministère de l'éducation a mis en place plusieurs réformes pour améliorer la qualité de l'éducation dans le pays. Ces réformes concernent principalement la mise en place d'une nouvelle politique de gouvernance, dans le but de mieux structurer le système éducatif. Suivant le *Plan stratégique de l'éducation aux Seychelles* (2013 à 2017), améliorer la gouvernance des établissements d'enseignement suppose une restructuration et une réduction des effectifs de l'administration en place pour se concentrer d'abord, sur la stratégie et la planification des politiques, ensuite, sur la qualité, le développement et l'évaluation du curriculum, et enfin sur les ressources, les infrastructures et les services de soutien. Cela exigerait de fournir une plus grande autonomie aux écoles en vue de les orienter davantage vers les résultats dans un cadre transparent et responsable (Ministère de l'éducation, 2014)¹.

Ces réformes qui se déploient dans un contexte social aux prises avec des problèmes de qualité corrélés avec des effets d'inéquité dans le système éducatif soulèvent donc divers enjeux qui justifient l'intérêt de se pencher sur la question de l'équité socioéconomique de confort pédagogique. D'une part, ces changements sont envisagés dans une période où plusieurs observateurs s'inquiètent d'une perte de qualité dans le recrutement et la formation des enseignants. D'autre part, les rapports internes au Ministère de l'éducation font état d'une disparité de plus en plus importante entre les résultats des filles et ceux des garçons, entre les élèves forts et les élèves faibles, et d'une offre de soutien et des contenus d'apprentissage pré-calibrés uniquement en fonction des besoins des élèves forts. La faible prise en charge des élèves en difficulté et surtout l'absence de stratégies pédagogiques

¹ Initialement, le titre de cette référence est en anglais. C'est le cas de tous les documents du Ministère de l'éducation. Pour faciliter la lecture du texte, nous avons traduit tous les titres en français. Cependant, dans la bibliographie nous avons cité ces documents avec leur titre en anglais. Par exemple : Ministère de l'éducation (2014) correspond dans la bibliographie à Ministry of education (2014).

différenciées ajoutées à des évaluations uniformes et standardisées sanctionnant plus durement les élèves les plus faibles conduiraient à une augmentation croissante du taux d'abandon scolaire, davantage plus marqué chez les garçons².

Il s'y ajoute que si aux Seychelles les examens standardisés tenus annuellement au niveau Primaire 6, Secondaire 3, Secondaire 5 (Cf. Annexe 1) sont considérés comme des indicateurs permettant au Ministère d'évaluer son système éducatif en comparant les performances des élèves avec les objectifs du programme, les plus récents résultats sont peu reluisants. Ils indiquent, qu'en dépit des réformes adoptées, il y a une décroissance constante des performances scolaires des élèves dans la plupart des matières au niveau national (Chang-Pentive, 2018 ; Labiche, 2018; Madeleine, 2013; Télémaque, 2018). Ces informations relatives à la qualité du système éducatif constituent des indices importants sur les inégalités et l'injustice à l'école aux Seychelles. Il faut également souligner que ces problèmes sont aggravés par l'absence d'une politique nationale cohérente et structurée pour la distribution des ressources et supports de soutien à l'enseignement (par exemple les livres, le matériel informatique, etc.); cette distribution se faisant en fonction des demandes des établissements et non en fonction de leurs besoins réels et de la taille de leurs effectifs (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018).

En résumé, l'ensemble des facteurs ici présentés indiquent des problèmes de qualité qui ont un effet d'inéquité dans le système éducatif seychellois. Ainsi, le problème de l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement primaire et secondaire semble donc une question sociale vive aux Seychelles. Pour mieux comprendre ce problème, nous avons choisi de l'examiner sous l'angle de l'équité socio-économique de confort pédagogique ; celle-ci permettant de voir comment on s'y prend pour venir à bout des problèmes qui minent la réussite scolaire des jeunes aux Seychelles. Quel que soit le système éducatif, deux conditions de base se posent pour parler de justice en éducation (Demeuse, 2010a ; Demeuse et Baye, 2005 ; Sall et de Ketele, 1997). La première, équité socioéconomique, concerne l'égalité d'accès à l'école et la deuxième, l'équité de confort socioéconomique, réfère à l'égalité de traitement ou d'accès à aux mêmes conditions

² Environ 30 % des élèves quittent l'école avant leur secondaire cinq (S5)

d'éducation. Si la première est remplie aux Seychelles, rien n'indique que c'est le cas pour la seconde. Au contraire, elle serait, à notre avis, par des incertitudes. Le présent mémoire cherche à montrer que le système scolaire se heurte encore à un défi énorme d'assurer un enseignement de qualité à tous les élèves, faute de ressources matérielles et humaines suffisantes. Notre recherche se veut donc une recherche exploratoire compréhensive avec une visée d'application, notre objectif étant de comprendre d'abord ce qui est mis en place, d'analyser ce qui pose problème et enfin proposer quelques recommandations.

Notre recherche est divisée autour de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique autour de l'échec des politiques scolaires seychelloises à corriger les problèmes d'équité à l'école. Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel de l'équité socio-économique de confort pédagogique, celui-ci s'inspirant des travaux de Sall et De Ketele (1997). Le troisième chapitre présente la méthodologie d'analyse documentaire mobilisée. Le quatrième chapitre présente les résultats de notre analyse des informations tirées du corpus de documents constitué. Le cinquième chapitre propose une interprétation des résultats, soit leur croisement avec le cadre conceptuel de Sall et De Ketele (1997) et les écrits scientifiques sur la question. Enfin, la conclusion présente quelques recommandations pertinentes pour les Seychelles, ainsi que les limites et perspectives de notre recherche.

Chapitre 1 : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente le contexte général de l'école seychelloise pour situer le problème à l'étude dans le cadre de l'évolution socio-historique et des réformes adoptées aux Seychelles, relativement à la question de l'éducation. Globalement, trois éléments sont être présentés : le cadre contextuel de l'école Seychelloise (*section 1.1*), la recension des écrits sur l'équité à l'école (*section 1.2*) et enfin le problème et question générale de recherche (*section 1.3*).

1.1 Cadre contextuel de l'école Seychelloise

Cette section présente le cadre contextuel de l'école Seychelloise, dans lequel s'inscrit notre recherche. D'entrée de jeu, il est important de souligner que l'histoire de l'école n'est pas indépendante de celle de l'archipel. D'un point de vue historique, les Seychelles ont connu deux phases de colonisation : d'abord, en 1770, la colonisation des Français qui dura 44 ans, puis celle des Britanniques qui commence avec le traité de Paris de 1814. Cela explique l'utilisation des langues française et anglaise dans l'enseignement aux Seychelles. Toutefois, en 1976, suite à la proclamation de son indépendance, l'archipel fait valoir le créole comme langue maternelle digne de prendre place dans le concert des langues de l'école aux Seychelles ; l'archipel se définissant comme un pays trilingue.

Ainsi dans la présente section, nous exposons d'abord l'évolution du système éducatif seychellois depuis l'époque coloniale, pour montrer comment les Seychelles ont passé d'un système éducatif à caractère hautement sélectif à un système d'éducation plus démocratique (*section 1.1.1*). Ensuite, nous présentons le choix de l'équité en tant que valeur fondamentale pour corriger les inégalités scolaires, les Seychelles plaçant leur choix sur un principe de justice sociale (*section 1.1.2*). Par la suite, nous présentons les faibles résultats des élèves comme faille dans la mise en œuvre de l'équité aux Seychelles (*section 1.1.3*). Enfin, nous exposons quelques facteurs internes qui expliquent les faibles résultats des élèves (*section 1.1.4*).

1.1.1 L'évolution du système éducatif depuis l'époque coloniale

Trois périodes marquent l'évolution du système éducatif seychellois : un système éducatif très élitiste et hautement sélectif (*époque coloniale*), un système éducatif prônant une vision méritocratique de la réussite (*à l'indépendance*) et enfin un système éducatif prônant une vision démocratique de la réussite (*dans les années 1980 à 2000, et de nos jours*).

Pour ce qui concerne l'évolution du système éducatif seychellois, il importe de noter que, sous l'ère coloniale, les Seychelles ont connu un système éducatif très élitiste (Ministère de l'éducation, 1999 ; Dora 2003), c'est-à-dire marqué par une ségrégation basée sur les classes sociales et les ressources financières des parents. Il s'agissait en effet d'un système à caractère hautement sélectif, formant un petit groupe d'élites généralement bien nanties, pour pourvoir les échelons inférieurs de l'encadrement de l'administration coloniale avec un mépris général pour la qualification de la population plus large et pour la production d'une main-d'œuvre seychelloise instruite. En conséquence, seuls les enfants issus de familles aisées ou ceux qui réussissaient aux examens avaient la possibilité de s'offrir le luxe de faire des études plus avancées.

Dès le début de l'indépendance en 1976, le gouvernement des Seychelles a défini sa position en matière d'éducation. L'objectif général était d'établir l'égalité d'accès à l'école. Cela aboutirait alors à l'abolition d'un système dans lequel les riches iraient plus loin et les pauvres seraient à la traîne. Lorsque que le gouvernement a pris le pouvoir en 1977, le président René avait déclaré : « Nous devons enseigner les mêmes matières dans toutes les écoles, utiliser les mêmes livres et veiller à ce que tous les enfants aient les mêmes chances. » (Discours prononcé par M. France Albert René, le 29 juin 1977). Il faut remarquer qu'en 1977, c'est-à-dire un an après son accession à l'indépendance, deux systèmes d'éducation parallèles existaient dans le pays. Chaque système fournissait un enseignement de qualité différente selon les classes de la société concernées. Par exemple, le *Seychelles College* et le *Regina Mundi*, deux lycées payants étaient réservés à une petite minorité. Les autres écoles, les écoles paroissiales subventionnées par le gouvernement, fournissaient un enseignement à la majorité des Seychellois et étaient principalement basées dans la partie rurale de l'île. Les lycées avaient des cours allant jusqu'au niveau

standard, c'est-à-dire après secondaire 5, ce qui permettait à leurs élèves de poursuivre leurs études dans des universités à l'étranger. D'autre part, les écoles paroissiales étaient constituées de classes allant jusqu'au niveau primaire 6. Certaines de ces écoles paroissiales étaient rattachées à une école secondaire de premier cycle et comprenaient des classes jusqu'au secondaire 3 ou 4.

Sur un plan plus critique, il convient de noter que ce dualisme entraînait une différence de progression dans le système ; les élèves des écoles subventionnées par le gouvernement étant désavantagés. Par exemple, pour ce qui concerne l'accès à l'enseignement postsecondaire, environ 87% des enfants inscrits dans des écoles non payantes (Afif-Didi, 1986 cité dans Ministère de l'éducation, 1999) seulement 32% pouvaient aller au-delà de l'école primaire ; ce qui signifiait que les 68% restants ont mis fin à leurs études après seulement huit ans. Cependant, on peut tout de même remarquer que les élèves des lycées étaient assurés de terminer au moins cinq ans d'études secondaires. Aussi, il y avait, de la part du gouvernement, une volonté d'offrir de meilleures chances aux élèves qui ne pouvaient pas aller au-delà du secondaire 5 en raison de problèmes financiers (Ministère de l'éducation, 1999), certains programmes de formation professionnelle et technique étant destinés à ces élèves ; même si ces programmes sont en nombre limités. Toutefois, il s'agissait-là d'un système où les meilleurs devaient se distinguer ; ce qui est une expression d'une philosophie méritocratique de la réussite.

Durant des années 1980 à 2000 (Cf. Annexe 2), le gouvernement a procédé à des réformes structurelles massives pour favoriser un système d'éducation plus démocratique (Leste et al., 2005 ; Ministère de l'éducation, 1999). Ce système reposait sur les principes d'égalité des chances, de justice sociale et d'apprentissage par l'expérience (Traduction libre de Leste et., al, 2005). L'objectif ultime était de créer des possibilités égales d'accès à l'éducation dans le pays (Discours du Président René, 29 juin 1977). Toutefois, il convient de noter qu'aux Seychelles, l'égalité selon le genre en matière d'accès à l'enseignement primaire et secondaire est atteinte dès le début des années 1980. En 1984, par exemple, les principes qui guident la politique de l'éducation reposaient déjà sur « *Education for all, life long learning and personal and national development* » (UNESCO,

2015 ; Geisler et Pardiwalla, 2010). Ce faisant, le gouvernement a mis en place un système complet d'éducation, en accordant davantage d'importance à l'accès et à l'égalité des chances pour tous les enfants en âge d'être scolarisés.

Il est à noter donc que le défi principal au regard des réformes et changement adopté est d'offrir à tous les élèves des meilleures chances de réussite, et cela indépendamment de leurs conditions sociales (riche ou pauvre), physique (handicap) et intellectuel (élève fort/élève faible). Ce défi a été déterminant dans le choix de l'équité comme solution aux problèmes qui font obstacles à la réussite des élèves aux Seychelles.

1.1.2 Le choix de l'équité comme valeur fondamentale pour corriger les inégalités scolaires

Un examen des politiques des années 2000 montre que le gouvernement des Seychelles a mis l'accent sur l'équité en tant que valeur fondamentale pour corriger les inégalités scolaires. Ce choix vise une plus grande inclusion, sur la base du principe directeur de justice sociale, c'est-à-dire, fournir un enseignement de qualité qui favorise l'autonomisation des élèves, une meilleure productivité et une plus grande cohésion sociale.

Certes, il convient de souligner que d'un pays à un autre, des différences apparaissent dans l'importance accordée à la problématique de l'équité scolaire, dans les conceptions de l'équité mobilisées et dans l'identification des groupes jugés vulnérables (Herbaut, 2011). Il est important de préciser qu'aux Seychelles, dans le discours officiel, la conception de l'équité englobe l'égalité. Dans les textes du gouvernement, l'équité renvoie à l'accès à l'enseignement obligatoire, au partage équitable des ressources, à l'égalité des chances au sens de la création des conditions nécessaires à une réalisation optimale, en fonction des capacités et des aspirations professionnelles (Ministère de l'éducation, 2000). L'équité implique aussi de veiller à ce que tout ce qui concerne l'éducation, notamment le contexte, le contenu et les supports puissent être profitables aux deux sexes et finalement d'œuvrer en faveur d'une plus grande « inclusion » des apprenants handicapés. Aussi, l'équité est vue comme une condition nécessaire dans une société fondée sur la dignité de la personne, le maintien d'une tradition d'harmonie sociale et la reconnaissance du droit de chaque citoyen de contribuer de manière significative au

développement national (Gouvernement des Seychelles, 2010). De fait, l'amélioration de la qualité de l'éducation reste l'objectif principal du système éducatif des Seychelles, comme le précise la politique du Ministère de l'éducation, *Education for a Learning Society* (2000).

En résumé, comme nous venons de le montrer, au fil des dernières décennies, l'éducation est devenue aux Seychelles une question prioritaire (Dora, 2003). Cela s'est traduit dans les plans de développement politique, social et économique, par l'importance accordée à la question de la réussite ; la réforme sur l'équité visant ainsi de meilleures performances scolaires pour les élèves. Mais, qu'en est-il réellement sur le terrain ?

1.1.3 Les faibles résultats des élèves comme faille dans la mise en œuvre de l'équité

Il faut remarquer que la non-correspondance entre les résultats scolaires des élèves³ et les espoirs placés dans la dernière réforme sur l'équité semble une préoccupation majeure (Ministère de l'éducation, 2009, 2015). En d'autres mots, la faiblesse des résultats des élèves est devenue, aux Seychelles, une question socialement vive.

Sur le plan des performances dans certaines disciplines, les constats qui émergent de l'analyse de plusieurs rapports ministériels (Voir annexes 3, 4, 5 sur les résultats des élèves de P6, S3 et S5) montrent que les résultats des élèves sont plutôt faibles, particulièrement dans les matières scientifiques et cela tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire (Labiche, 2019 ; Madeleine, 2019 ; Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018). Pour les élèves du primaire, par exemple, des lacunes se présentent dans quatre matières en particulier : Science sociale, Science, Mathématiques et Anglais. Pour le secondaire (S3 à S5), des performances faibles sont observées dans huit matières : Histoire, Géographie, Mathématiques, Science, Chimie, Biologie, Physique et Informatique. Le rapport SACMEQ de 2005 va plus loin : il indique qu'en lecture et en mathématiques à la fin du primaire, les Seychelles affichent toujours des résultats qui sont

³ Pour une lecture approfondie sur les résultats des élèves consulter les annexes 3, 4 et 5 : elles présentent plusieurs tableaux référant aux résultats. Cependant, en raison de l'incomplétude des données du système, nous n'avons pas eu accès à des statistiques plus précises.

faibles. Par exemple, entre 2000 et 2005 seulement 10 % des élèves ont obtenu de bons résultats (SACMEQ, 2005).

Sur le plan de l'utilisation pédagogique des résultats des élèves à des fins de régulation des apprentissages, les rapports ministériels montrent que les écoles ont encore des lacunes en ce qui concerne la façon dont elles utilisent les résultats pour améliorer les apprentissages des élèves (Rapport d'examen de sélection S4 : Ally, 2018; Rapport d'examen d'IGCSE, 2018 ; Rapport d'examen de p6 : Madeleine, 2014). Les rapports nationaux montrent que les classes de P6, S3, et S5 s'illustrent par des performances très faibles au niveau national et par des inégalités considérables en termes de rendement (Cf. Annexe 6). Les analyses de Ally (2018) et de Madeleine (2014) vont dans le même sens en soulignant que les écoles ont encore des lacunes, plusieurs n'arrivant pas à utiliser les données afin d'améliorer les apprentissages. Ally (2019) souligne donc qu'il y a un besoin urgent d'utilisation des données d'évaluation et de certification fournies par les écoles pour une analyse en profondeur et des interventions pédagogiques adaptées. Cette observation n'est certes pas nouvelle, mais corrobore des constats gouvernementaux faits sur ce problème en 2015.

Sur le plan de l'utilisation administrative des résultats des élèves à des fins de planification, les rapports du Gouvernement des Seychelles indiquent que les équipes de gestion des écoles semblent souvent incapables d'utiliser les données des élèves dans le cadre de leur processus de planification et d'amélioration durable des résultats (Dora, 2003 ; Ministère de l'éducation, 2014). En d'autres mots, les acteurs en place n'ont pas toujours le savoir-faire nécessaire pour mesurer systématiquement les performances des élèves et améliorer en conséquence l'enseignement. De fait, la faible performance des élèves à la fin du primaire et du secondaire persiste malgré les nombreuses réformes entreprises au cours des deux dernières décennies (Ministère de l'éducation, 2014).

En résumé, il convient de retenir que malgré des investissements considérables pour l'amélioration des performances scolaires des élèves, les résultats obtenus semblent relativement décevants (Ministère de l'éducation, 2014). Une lecture transversale des résultats des élèves montre que l'école seychelloise compose avec une dégradation

constante des performances des élèves ; la compréhension des facteurs explicatifs de l'échec étant ainsi un impératif pour mieux penser l'avenir de l'école seychelloise.

1.1.4 Quelques facteurs qui expliquent les faibles résultats des élèves

Aux Seychelles, les faibles résultats des élèves pourraient s'expliquer par des facteurs externes (la motivation des élèves, l'environnement familiale, le niveau de scolarisation des parents) comme internes (la qualité des ressources humaines, les stratégies pédagogiques, l'évaluation des apprentissages). Nous en présentons ici les facteurs internes notamment ceux sur lesquels les acteurs de l'école peuvent exercer un contrôle.

D'abord, sur le plan de la qualité des enseignants. Il faut noter qu'un des défis des Seychelles porte sur la faible *qualité des enseignants* en place pour faire face aux réformes en cours (Ministère de l'éducation, 2014). En effet, depuis quelques années, l'archipel fait face à un déficit d'enseignants de qualité et cela pour diverses raisons, entre autres le fait que l'enseignement soit considéré comme un cheminement de carrière peu attrayant (De Comarmond, 2013 ; Ministère de l'éducation, 2014), mais également le fait que peu d'élèves s'orientent vers des études supérieures (Ministère de l'éducation, 2014). Nous savons que les enseignants constituent le socle sur lequel les élèves se basent pour acquérir des savoirs, des compétences et pouvoir ensuite devenir des adultes responsables. Si ce socle n'est pas solide, c'est-à-dire si les enseignants ne sont pas qualifiés, il est tout à fait compréhensible qu'ils ne soient pas en mesure de renforcer les compétences des élèves en s'appuyant sur une base solide ; et que les résultats des élèves ne s'améliorent pas (Dembelé, 2017 ; Dembelé, 2003 ; Tardif ; 2013).

Ensuite, sur le plan des stratégies pédagogiques. Le système éducatif seychellois fait face à un autre défi, celui portant sur *le peu de diversification des stratégies pédagogiques* des enseignants pour rejoindre tous les élèves. Certains observateurs, par exemple Dora (2003), dénoncent l'incapacité des établissements d'enseignement et de formation à offrir une diversité de cours spécialisés aux élèves à besoins spéciaux, en particulier aux niveaux postsecondaires ; cette offre étant d'ailleurs est très limitée (Dora, 2003). En effet, il faut noter que jusqu'en 2013, rien n'était prévu pour l'enseignement

spécialisé dans les écoles secondaires, alors que les enseignants étaient confrontés à un large éventail d'élèves dont le soutien nécessitait des ressources d'enseignement et d'apprentissage différenciées (Gouvernement des Seychelles, 2015). De plus, en dépit de la politique inclusive mise en place en 2015, les approches pédagogiques inclusives garantissant l'égalité de la réussite sur des bases équitables sont assez faibles : une majorité d'enseignants n'étant pas formés ; et de surcroît il existe un manque de personnels qualifiés dans le domaine des "*Special needs*" (Rapport analytique de CONFEMEN, 2012). Par conséquent, le soutien aux élèves à besoins spéciaux reste un défi, les enseignants étant limités par les contraintes objectives du système éducatif lui-même.

Enfin, sur le plan de l'évaluation des apprentissages. Les observateurs soulignent que les écoles seychelloises font face à *la difficulté à évaluer de manière fiable le développement des compétences ciblées par le curriculum* (Ally, 2018). Ils mentionnent que le système éducatif seychellois évalue la performance scolaire de chaque élève en se basant uniquement sur un mode d'évaluation particulier qui est le recours excessif aux tests papier-crayon comme principal moyen d'évaluation (Madeleine, 2014). En outre, certains élèves à besoins spéciaux ne bénéficient d'aucune aide spécifique. En d'autres mots, ils sont laissés en rade. Or c'est à partir des résultats de ces tests, que les élèves sont classés dans les différentes filières d'apprentissages pour le deuxième cycle du secondaire (S4 et S5). Cela pose problème, car dans le cas des élèves à besoins spéciaux, par exemple, ces tests ne sont pas souvent adaptés. Cette culture de l'examen qui ne rend pas justice aux capacités de tous les élèves dans un système éducatif global pourrait-être aussi un réel défi pour la réforme à l'œuvre.

En résumé, Il faut remarquer que plusieurs défis observables concourent à générer et accentuer les problèmes de l'inégalité de traitement dans le système éducatif seychellois. Ces inégalités se situent principalement à trois niveaux. Premièrement, sur le plan des performances scolaires, où nous notons des inégalités de réussite importantes, celles-ci prennent la forme d'une grande disparité entre les résultats des filles et ceux des garçons et aussi d'écarts importants entre les performances des élèves forts et celles des élèves faibles. Deuxièmement, sur le plan du soutien sur mesure qui semble indiqué pour remédier aux difficultés des élèves, nous constatons une discrimination négative dans l'offre de

soutien et le calibrage des contenus d'apprentissage. En effet, les enseignants étant peu équipés pour accompagner au mieux les élèves faibles avec des mesures de différenciation, ils travaillent davantage sur les besoins des élèves forts. Troisièmement, sur le plan de la distribution des ressources et supports de soutien à l'enseignement, entre autres la distribution des livres et du matériel informatique aux établissements, nous notons une absence de politique structurée pour accompagner cette distribution. Ainsi, si l'endigement de l'échec semble un objet dont il importe de se soucier pour l'avenir de l'école aux Seychelles, les constats faits tout au long de la présentation du contexte scolaire seychellois amènent à faire l'hypothèse que les inégalités de réussite sont le résultat des inégalités de traitement et de qualité des ressources ; autrement dit des problèmes d'équité socio-économique de confort pédagogique au sens de Sall et De Ketele (1997). Également, il faut reconnaître avec Bressoux (1993, 2008) que si la réussite scolaire implique un recadrage des systèmes scolaires, cela passerait selon plusieurs observateurs avertis, par la promotion de l'équité à l'école ; celle-ci permettant de réduire les écarts de performance entre les élèves forts et les élèves faibles. *Ainsi, avant d'aller plus loin, il nous semble important de comprendre comment la question de l'équité à l'école a été traitée dans la recherche scientifique en éducation.*

1.2 Recension des écrits sur l'équité à l'école

Dans cette section, nous ferons une revue des principaux écrits relatifs à l'équité à l'école. Pour réaliser cet état de la question, nous avons consulté les bases de données *Erudit*, *Eric* et *Google Scholar*, avec les mots clés « équité à l'école » ou « *equity at school* ». De façon générale, la recherche sur l'équité à l'école semble portée par deux courants majeurs en sciences sociales. Le premier, appelé *School effectiveness*, entendons ici *École efficace*, s'intéresse aux processus à l'œuvre dans les établissements et qui permettent de dégager des facteurs d'efficacité des systèmes éducatifs. Le deuxième, *School improvement* interroge les processus et dynamiques qui permettent d'améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs. Globalement, les recherches présentent l'équité en tant que valeur partagée et porteuse de changements (Laroche-Audet et al., 2020).

Dans la recherche francophone, nous avons trouvé très peu de travaux empiriques, mais une réflexion théorique intéressante sur l'équité. Notons que les recherches mettent souvent en relief une complémentarité entre l'équité et l'efficacité. Demeuse et Baye (2005) présentent l'équité dans le sens de l'efficacité du système éducatif. Pour ces auteurs, l'équité peut être appréciée et analysée dans la capacité du système éducatif à réduire la variance entre les résultats scolaires des élèves. Quant aux travaux de l'UNESCO (2017), ils expliquent surtout l'importance de l'équité en tant que principe directeur des politiques, stratégies et pratiques éducatives pour assurer à tous les élèves des espaces d'apprentissage qui favorisent leur épanouissement. Plusieurs travaux sur l'équité, notamment ceux qui portent sur les différences de progression significatives entre les élèves, se concentrent davantage sur les effets-classes et les effets-maîtres ; les auteurs mentionnant l'efficacité de l'enseignant comme variable explicative des différences inter-classes. Dans sa recherche, Bressoux (1994) met de l'avant que l'effet enseignant réduit l'impact des variables contextuelles, par exemple, sur les performances de la classe. En d'autres mots, le niveau scolaire moyen, la tonalité sociale et ethnique, l'hétérogénéité des acquisitions et la taille de la classe impactent moins les performances lorsque l'effet-enseignant est positif. Duru Bellat (2002) nuance cette position en soulignant que l'hétérogénéité du public scolaire influence l'efficacité et l'équité.

Quant à la littérature anglo-saxonne, elle expose les travaux de recherche empiriques sur les effets classes et les effets maîtres. Certaines recherches de nature quantitative, mieux connues sous le vocable de *School effectiveness*, s'appuient sur des enquêtes à grande échelle pour expliquer le niveau de scolarité des élèves. Ils révèlent que la qualité et la quantité de l'enseignement sont déterminantes dans la mise en œuvre de l'équité scolaire (Ainscow et al, 2018; Dyson, 2011; Van Houtte, 2011, Linnakyla et al., 2011). Il faut également mentionner que dans la littérature anglophone, une part importante des travaux sur l'équité à l'école s'intéresse aux effets positifs du développement de classes équitables et inclusives par la perspective de la pédagogie culturelle; les auteurs montrant que dans une salle de classe où une pédagogie d'équité adaptée à la culture est pratiquée, des ponts sont construits entre les élèves, les enseignants, les écoles et la communauté (Kafele, 2013 ; Samuels, 2018 ; Sturgis & Casey, 2018). Par exemple, dans sa recherche sur les usages pédagogiques de l'équité en classe, Samuels (2018) montre que l'adaptation

de l'équité à la culture scolaire a le potentiel d'influencer positivement le climat de classe, de favoriser des relations positives et de bâtir une solide relation de confiance entre tous les acteurs. Il explique comment l'équité encourage les élèves à se sentir connectés, inclus et valorisés, mais contribue aussi à les rendre plus autonomes. Pour cet auteur, une culture d'équité aiderait les élèves à mieux se comprendre et à se percevoir positivement eux-mêmes et à percevoir les autres comme tels. Elle inciterait les élèves à maintenir leur identité et leur intégrité culturelles. Sa recherche qui croise les témoignages concordants des enseignants reflète que la mise en place d'une culture d'équité en classe améliore les relations entre élèves et entre enseignant et élève, en même temps qu'elle sert à renforcer l'estime de soi des élèves. Cela se traduirait aussi par une confiance et un sentiment de sécurité accrus dans la classe. La recherche de Kafele (2013) abonde dans le même sens. Cet auteur montre que la culture d'équité en classe permet de créer un environnement où les élèves sont prêts à partager et à prendre des risques. Pour cet auteur, lorsque le climat de classe est positif et en est un d'équité, les élèves sont prêts à enlever leurs masques et à imaginer de nouvelles possibilités, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage et toutes les opportunités de progression qui viennent avec.

D'autres recherches anglophones se sont surtout intéressées aux programmes parascolaires développés autour de l'équité. C'est le cas de Ryoo, Kali et Bevan (2016) qui ont développé un partenariat avec la *Lighthouse Community Charter School of East Oakland* (USA) pour examiner comment les programmes parascolaires de bricolages accés sur l'équité soutiennent le développement des résultats d'apprentissage des élèves. Ainsi, dans le cadre de leur programme de soutien à la création, ils ont travaillé avec les jeunes de couleur, ceux de la classe ouvrière et ceux à faible revenu de East Oakland (USA). Les résultats de leurs travaux montrent que l'équité est très prometteuse pour améliorer les expériences éducatives de tous les élèves, quels que soient leur âge, leur race, leur origine ethnique, leur sexe, leur langue parlée à la maison, leurs capacités ou leur classe socio-économique. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Sturgis et Casey (2018), Koretsky, Montfort, Nolen, Bothwell, Davis et Sweeney (2018) qui s'intéressent au changement en lien avec la mise en œuvre de l'équité à l'école. Leurs travaux montrent qu'une culture inclusive qui favorise la diversité et une transition vers un travail plus significatif nécessite un changement pédagogique. Ce changement implique des pratiques

qui favorisent la réussite des élèves ainsi qu'une meilleure prise en compte de la diversité et de la justice sociale.

1.3 Objectif et question générale de recherche

Dans la première partie nous avons retracé le parcours du système éducatif. Force est de constater que le système éducatif a connu une évolution significative. Cependant, en dépit des divers programmes et politiques mis en œuvre en vue d'améliorer l'éducation, nous observons qu'à l'heure actuelle il y a encore un problème d'échecs qui se pose au niveau du système éducatif Seychellois, notamment lorsqu'on regarde les faiblesses dans les performances scolaires des élèves⁴. Or comme le fait valoir Faubert (2012, cité dans l'OCDE, 2013), les échecs scolaires sont des révélateurs de problèmes d'équité, c'est-à-dire l'incapacité des systèmes éducatifs à mettre à la disposition des élèves les outils qui répondent à leurs besoins. Ces constats nous amènent à penser avec justesse qu'il y a, aux Seychelles, un réel objet de réflexion autour de l'équité à l'école. Ainsi, notre question générale de recherche est la suivante : *Quel état des lieux peut-on faire de la mise en œuvre de l'équité dans le système éducatif Seychellois ?*

⁴ Pour alléger le texte, nous avons renvoyé tous les tableaux reflétant ces éléments d'information dans la section annexe. Pour plus d'information, le lecteur pourrait consulter les annexes 3, 4 et 5.

Chapitre 2 : LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉQUITÉ À L'ÉCOLE

Dans ce deuxième chapitre nous allons présenter le concept d'équité à l'école, notamment en explorant les différentes dimensions que revêt ce concept dans le domaine particulier de l'éducation. Largement débattu en éducation, le concept d'équité est toujours un objet de préoccupation autant dans les sociétés développées que dans celles en développement (CNESCO, 2016 ; Friant, 2013 ; Demeuse, 2010 ; Herbaut, 2011 ; Demeuse et al., 2005 ; Crahay, 2000 ; Sall et De Ketele ; Doyon, 1995). Le présent cadre conceptuel met en relief quelques définitions du concept d'équité. Il propose ensuite de différencier le terme équité, égalité et justice. Enfin, nous présentons brièvement les cinq dimensions de la conceptualisation de l'équité proposée par Sall et De Ketele (1997), avant de préciser les arguments en faveur de notre choix pour l'équité socio-économique de confort pédagogique comme lunette d'analyse.

2.1 Quelques définitions du concept d'équité

Dans la littérature scientifique, plusieurs auteurs ont tenté de proposer des définitions du concept d'équité. Pour Herbaut (2011), par exemple, deux conceptions de l'équité scolaire sont généralement mises en avant : l'équité en tant qu'égalité des chances et l'équité en tant qu'inclusion. La première doit permettre que chacun réussisse en fonction de son mérite ; la réussite scolaire ne doit donc pas dépendre de l'appartenance à un groupe. La deuxième, l'équité en tant qu'inclusion, implique de faire disparaître tous les facteurs d'exclusion créés par l'école, notamment pour intégrer tous les élèves et ce indépendamment de leurs différences.

Chez d'autres auteurs, le concept d'équité est défini comme le fait d'accorder à chacun ce qui lui est dû. Il s'appuie sur des principes et des critères pour juger du caractère de ce qui est juste (Friant, 2013, Herbaut, 2011). Pour les auteurs, mettre en place l'équité à l'école requiert de créer un environnement propice permettant aux élèves de développer tout leur potentiel indépendamment de leurs conditions sociales et économiques et de leurs différences (Sturgis & Casey, 2018 ; UNESCO, 2017 ; UNICEF, 2015 ; OCDE, 2014 ; Tournier, 1995). Pour d'autres auteurs, qui abordent l'équité sous l'angle de la distribution des ressources, elle implique de corriger les inégalités qui touchent certains élèves sans

mépriser le bien-être des autres (Ainscow et al., 2018; Carney et al., 2018 ; OFDE, 2018 ; Hindrinks et Godin, 2016 ; Demeuse, 2010 ; Sall et De Ketele, 1997 ; Psacharopoulos & Woodhall, 1988, cité dans Sall et De Ketele, 1997).

L'équité consisterait aussi à doter l'ensemble des membres d'une qualification de qualité leur permettant de trouver une place convenable en société, ou d'y gagner une considération honorable (UNESCO, 2017 ; Crahay, 2000). Vu sous l'angle de la justice sociale, l'équité suppose une société ordonnée et juste dans laquelle les institutions majeures sont structurées de manière à satisfaire aux besoins de la société (Rawls, 1987 ; Sidgwick 1907 cité dans Ouimet, 1989).

Au final, il convient de reconnaître qu'à première vue, les définitions de l'équité peuvent paraître complémentaires ; cependant dans la pratique, des contradictions peuvent apparaître. En effet, la volonté de parvenir à un traitement égal dans les représentations de l'équité est telle que les besoins spécifiques des individus peuvent parfois être mis de côté, selon que l'équité est assimilée à une égalité stricte ou à une justice méritocratique. Pour démêler ces concepts, il nous semble important de proposer un travail de levée de synonymie.

2.2 Une clarification de la différence entre l'équité, l'égalité et la justice

L'équité apparaît comme une notion complexe et le sens que chacun lui accorde peut être fortement influencé par la vie communautaire, les valeurs de groupe et l'environnement, entre autres (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Cruz et Stake, 2012). Demeuse et Baye (2005) avancent que ce concept varie d'une époque à l'autre et d'un lieu à l'autre. Il semble donc difficile de parvenir à une définition universelle du concept d'équité. Afin d'en préciser les contours, nous proposons ici de le distinguer des concepts d'égalité et de justice.

2.2.1 Équité Vs Égalité

Suivant Tournier (1995), si les termes “équité” et “égalité” possèdent une racine étymologique commune, il existe une ambiguïté même dans leur forme latine “*aequus*”. D’une part, le terme latin réfère au fait d’être semblable ou identique et d’autre part, il définit une valeur morale qui se rattache à la justice naturelle. À cet égard, Hutmacher et al, (2001 cités dans Friant, 2013) admettent que les concepts « égalité et équité » sont en même temps distincts et profondément liés (Duru-Bellat et Mingat, 2011).

Duru-Bellat et Mingat (2011) admettent que la notion d’égalité (ou d’inégalité) porte une connotation factuelle. Ces auteurs distinguent donc les concepts “équité” et “égalité” en soulignant que l’égalité renvoie à des situations réalisées, tandis que l’équité comprend des jugements de valeurs et des conceptions morales. L’équité réfère ainsi aux caractéristiques personnelles des individus et aussi à la manière dont l’école réagit par rapport à ces caractéristiques. Pour Bondel (2005), le concept d’égalité porte surtout sur la relation que des individus entretiennent entre eux, lorsqu’ils ont les mêmes droits et les mêmes obligations. Chez Hoti (2015), mais aussi Friant (2013), le concept d’égalité renvoie plutôt à une distribution strictement répartie des biens. Pour ces auteurs, ce concept réfère aux objectifs mesurables, c’est-à-dire qu’il se base sur des données chiffrées afin de rendre compte des inégalités de rang, de statut et de valeur, entre autres. Friant (2013) établit ainsi une distinction nette en montrant que, bien que découlant du principe d’égalité, l’équité, contrairement à l’égalité, est plutôt normative (Friant, 2013 ; Herbaut, 2011).

2.2.2 Équité Vs Justice

En éducation le concept de la justice est abordé comme justice scolaire (Crahay, 2000 ; Duru Bellat, 2004 ; Duru Bellat et Mingat, 1997). L’école est considérée comme un lieu idéal qui transmet des connaissances et des valeurs (Conseil supérieur de l’éducation, 2016, Duru-Bellat, 2004 ; Levèsque et Jalbert, 1980) et comme l’outil principal du développement de l’individu afin d’améliorer sa condition sociale (Brint, 2006 ; Parsons, 1959 cité dans Van den Branden et al., 2011 ; Duru-Bellat, 2004 ; Levèsque et Jalbert, 1980).

En ce sens, si le concept d'équité comprend une dimension normative, celui de justice semble quant à lui impliquer une dimension éthique. La justice prend, en effet, en compte les inégalités, en même temps qu'elle s'interroge sur leur bien-fondé. Il s'agit en fait de se demander si nous pouvons réellement considérer toutes les inégalités comme injustes ou si certaines inégalités ne peuvent pas par moment s'avérer justifiables (OFDE, 2018 ; Hoti et al., 2015 ; Gaudet et Lapointe, 2002). Pour le Conseil supérieur de l'éducation, « l'étalon de la justice serait la parité des individus dans la participation à toutes les sphères de la vie. » (Gouvernement du Québec, 2016, p.55). La justice suggérerait donc que chaque individu devrait avoir les mêmes chances de participer à la vie sociale, politique, économique, civique et culturelle de la société (UNICEF, 2015).

En résumé, le concept d'équité renvoie à la justice naturelle, construite moralement, alors que l'égalité suppose une distribution strictement partagée (Tournier, 1995).

2.3 La conceptualisation de l'équité proposée par Sall et De Ketele

Pour Sall et De Ketele (1997), l'équité correspond au degré de chance d'un individu d'accéder aux divers avantages liés au système éducatif. Dans le contexte de l'école, l'équité reflète la dimension sociale qui implique d'assurer la différenciation tant au niveau de l'entrée aux études, pendant leur déroulement et à la sortie de la formation reçue. Pour mieux les expliciter, Sall et De Ketele les exploitent à partir d'une conceptualisation mettant en relief cinq dimensions importantes : (1) l'équité socio-économique d'accès ; (2) l'équité de confort pédagogique ; (3) l'équité de production pédagogique ; (4) l'équité pédagogique ; et (5) l'équité d'accomplissement professionnel, social et personnel.

L'équité socio-économique d'accès. Pour Sall et De Ketele (1997), l'équité socio-économique d'accès apparaît comme un pilier indispensable à toute politique de réduction des inégalités d'accès aux ressources éducatives. En d'autres mots, elle viserait à s'assurer que les individus ou les différents groupes sociaux possèdent les mêmes chances d'accéder au système éducatif. L'évaluation de cette forme d'équité implique de tenir compte du nombre d'inscriptions dans le système, du sexe, du niveau socioéconomique et socioprofessionnel, du dernier niveau d'étude atteint par le père ou la mère, de

l'appartenance ethnique, de la religion, du lieu d'habitation, de l'obtention ou non d'une bourse, des études antérieures, entre autres.

L'équité socio-économique de confort pédagogique. Alors que traditionnellement, les systèmes éducatifs mettent de l'avant des logiques sélectives qui catégorisent les élèves en fonction de leurs résultats, Sall et De Ketele (1997) attirent l'attention sur les risques que ces formes de discriminations engendrent sur le plan de l'équité, notamment un accroissement des inégalités et des inéquités dans les parcours scolaires des élèves. S'opposant aux discriminations qui font obstacle à la réussite scolaire des élèves, ces auteurs conceptualisent ainsi l'équité socio-économique de confort pédagogique. Cette forme d'équité intègre l'idée d'un traitement socio-économique socialement différencié dans la gestion des établissements en même temps qu'elle valorise des pratiques pédagogiques qui contribuent à réduire les inégalités et à accroître les résultats des élèves. Ainsi, l'évaluation de la mise en œuvre efficace de l'équité socio-économique de confort pédagogique conduirait à s'interroger sur la capacité du système éducatif à répondre aux attentes d'un contrat de justice sociale structuré autour d'une utilisation optimale des moyens disponibles et de la façon dont ces moyens sont mis au service de la réussite de tous les élèves dans le système d'enseignement. Pour le dire autrement, et cela en cohérence avec Sall et De Ketele (1997), l'équité socio-économique de confort pédagogique est la dimension qui permet de s'assurer que les discriminations positives sont acceptables au regard des critères particuliers et de la durabilité des résultats. Ces critères concernent le fait de s'assurer que toutes les personnes puissent bénéficier d'un confort pédagogique équivalent, et ce, indépendamment de leur statut socio-économique. L'évaluation de cette forme d'équité requiert d'examiner plusieurs leviers, notamment : 1) vérifier que la mise en place des programmes est faite à partir de critères discriminatoires positifs; 2) examiner le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif en regard des pratiques pédagogiques attendues; 3) interroger les taux d'encadrement des élèves, le nombre et la qualité des infrastructures scolaires disponibles, et enfin la quantité et la qualité des outils didactiques en regard des espoirs fondés dans l'instruction.

L'équité de production pédagogique ou équité dans les produits. Pour Sall et De Ketele (1997), l'équité de production pédagogique ou équité dans les produits permet de vérifier si, à niveau d'accès égal et à niveau d'aptitudes égales, les programmes en place permettent aux apprenants d'atteindre des niveaux de production pédagogique semblables. Tout comme l'équité socio-économique d'accès et l'équité socio-économique de confort pédagogique, l'équité de production permet aussi de voir si les programmes en place n'ont pas un impact de production différent sur les divers groupes d'origine. Cette forme d'équité permet aussi de se questionner sur l'organisation actuelle des systèmes éducatifs et ce qui pourrait limiter la production des élèves, et à plus long terme leur niveau de salaire. L'évaluation de cette forme d'équité implique de partir des critères scolaires traditionnels et des tests standardisés pour analyser, dans la production pédagogique finale, le niveau atteint par les apprenants qui sortent du système.

L'équité pédagogique. Pour Sall et De Ketele (1997), l'équité pédagogique concerne la pédagogie compensatoire mise en place face aux écarts de performances entre élèves, pour apporter plus de soutien à ceux en difficulté. Sa mise en place en classe requiert de l'enseignant qu'il intègre la différenciation dans la façon dont il traite les élèves. En d'autres mots, cette forme d'équité permet de s'assurer de réduire l'écart qui existe entre les élèves forts et les élèves faibles. L'évaluation de cette forme d'équité nécessite de s'intéresser aux pratiques enseignantes dans des systèmes éducatifs donnés ou à l'intérieur d'une même école ou dans une même classe pour voir leurs effets sur les performances scolaires des élèves entre le début et la fin de l'action pédagogique.

L'équité d'accomplissement professionnel, social et personnel. Selon Sall et De Ketele (1997), l'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel, social et personnel porte sur une dimension plutôt personnelle et qualitative. Elle s'intéresse aux chances que l'individu a de se réaliser personnellement en ce sens qu'elle permet de s'assurer que « à niveau de formation égale, à durée de formation égale, et en fonction des établissements fréquentés » (Sall et De Ketele, 1997, p.137), les chances de se réaliser professionnellement sont semblables pour les différents groupes sociaux. L'intérêt pour cette forme d'équité implique aussi de voir si les personnes qui ont suivi une même formation bénéficient des mêmes avantages tels que les soins de santé, mais aussi de la même possibilité de prendre

des responsabilités semblables dans la vie sociale et dans la vie politique. L'évaluation de cette forme d'équité requiert de porter une attention particulière au niveau de formation, aux taux d'insertion professionnelle des différents groupes sociaux une fois diplômé, aux différences salariales entre les groupes à niveau de formation ou de spécialisation équivalents entre autres. Il nécessite aussi de vérifier le rapport entre l'origine sociale et la carrière professionnelle, l'adéquation entre le métier choisi et le profil de personnalité, le degré d'autonomie de l'individu, son accès dans divers lieux et groupes sociaux, et la manière dont il arrive à gérer son environnement. Cette forme d'équité peut être privilégiée lorsqu'on cherche à corriger les jugements de valeur susceptibles d'influencer négativement la validation ou le rejet des choix des élèves.

2.4 Le choix de l'équité socio-économique de confort pédagogique comme lunette d'analyse

Au terme de cette présentation des cinq dimensions de la conceptualisation de Sall et De Ketele (1997), nous avons retenu l'équité socio-économique de confort pédagogique comme lunette d'analyse, soit un type d'équité qui renvoie à l'égalité de traitement ou de qualité des ressources. Ce choix repose sur le fait que cette deuxième dimension permet de porter un jugement sur des facteurs internes au système et à terme de trouver des solutions en matière d'équité. L'examen de l'équité socio-économique de confort pédagogique est indispensable dans l'élaboration des politiques qui visent une école égalitaire pour tous (Grisay, 1983, cité dans Sall et De Ketele, 1997). Comme nous l'avons montré, cette forme d'équité implique, du point de vue des conditions à mettre en place, une démocratisation de la réussite, celle-ci nécessitant d'offrir aux élèves des environnements d'apprentissages stimulants. Aussi, notre choix est motivé par le fait que notre intérêt principal se situe au niveau du rôle de l'école, c'est-à-dire la façon dont elle traite les élèves. En outre, nous pensons que c'est en parlant de traitement que nous pourrions le mieux parler de l'équité socio-économique de confort pédagogique aux Seychelles.

2.5 Questions spécifiques de recherche

En prenant en considération les précisions apportées dans le cadre conceptuel et les délimitations de notre angle d'analyse, nous souhaitons répondre à la question de l'équité aux Seychelles à partir de cinq ordres de questionnement :

- Question 1 : *La quantité et la qualité des enseignants aux Seychelles permettent-elles de répondre aux exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique ?*
- Question 2 : *Le taux d'encadrement des élèves aux Seychelles permet-il de rejoindre les exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique ?*
- Question 3 : *La quantité et la qualité des infrastructures scolaires permettent-ils de répondre à l'exigence de justice qui requiert d'offrir aux élèves Seychellois des environnements d'apprentissages stimulants ?*
- Question 4 : *La quantité et la qualité des outils didactiques sont-elles contributives de la démocratisation de la réussite des élèves aux Seychelles ?*
- Question 5 : *Quelles voies d'amélioration pourraient être envisagées pour répondre aux défis identifiés par notre bilan ?*

Chapitre 3 : LE CADRE METHODOLOGIQUE

Comme mentionné précédemment, l'objectif de cette recherche est de dresser un état des lieux de la mise en œuvre de l'équité socio-économique de confort pédagogique dans le système éducatif seychellois. Ainsi, pour étudier cette problématique et à terme faire les recommandations idoines, nous avons opté pour une recherche qualitative de type exploratoire privilégiant essentiellement une méthodologie d'analyse documentaire. La recherche qualitative de type exploratoire trouve sa pertinence dans le fait qu'elle permet de « clarifier un problème qui a été plus ou moins défini » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007, p. 39) dans un contexte précis. Quant à l'analyse documentaire, elle se veut une démarche méthodologique qui privilégie les documents comme seuls témoins d'activités lointains ou rapprochés dans le but de documenter un phénomène particulier (Cellard, 1997). Notre étude sur la question de l'équité socio-économique de confort pédagogique aux Seychelles se prête bien à cette méthodologie.

En effet, notre préférence pour cette méthode est motivée par plusieurs raisons : premièrement, elle nous a permis de voir les activités particulières ayant eu lieu dans un passé récent (Poupart et al., 1997) : dans notre cas, ce sont les résultats scolaires. Deuxièmement, nous avons trouvé que cette méthode est moins coûteuse et moins exigeante : cela nous a aidé à économiser du temps (Gauthier, 2009). Troisièmement, elle nous a évité le recours abusif aux sondages et enquêtes par questionnaire (Morrisette, 2018). Aussi, compte tenu du fait qu'aucune recherche n'a été faite dans ce domaine aux Seychelles, le recours à des documents nous a semblé une démarche pertinente. Elle nous a donné la possibilité de nous familiariser avec ce nouveau champ et d'énoncer certaines caractéristiques importantes telles que les enjeux à analyser et quel groupe mériterait d'être étudié dans le cas d'une éventuelle collecte de données à l'avenir (Gauthier, 2009).

3.1 La constitution du corpus documentaire

Pour étudier la question de l'équité socioéconomique de confort pédagogique, nous avons fouillé les bases documentaires du ministère de l'éducation qui centralise tous les rapports relatifs à l'éducation aux Seychelles. Nous avons aussi consulté les bases de données de l'Institut de formation des enseignants des Seychelles. Ainsi, pour identifier les

documents pertinents par rapport au sujet de notre recherche, les termes *equity / inequity* ainsi que *justice / injustice* (équité / inéquité ; justice / injustice) ont été ciblés comme mots-clés. Nous nous sommes retrouvés avec très peu de documents, soit 5 documents qui font références à l'équité ou à la justice scolaire. Nous avons ensuite élargi notre liste de mots-clés en incluant les termes « formation des enseignants ; évaluation des apprentissages ; composition du corps enseignant ; pratiques d'enseignement ; pratiques pédagogiques ; égalité ; différenciation ; performance scolaire » (en anglais). Cela a permis de trouver un plus grand nombre de textes dont la pertinence a été déterminée à partir des critères de sélection suivants :

Critère d'inclusion : Notre principal critère concerne la période historique. Nous avons retenu l'année 2000 qui correspond au lancement de la politique Education for Learning Society aux Seychelles. Cette politique traduit la vision d'une société seychelloise embrassant le changement, sans perdre le contact avec les valeurs qui constituent son identité, la justice sociale entre autres. Ainsi, nous avons privilégié des documents datés de la période comprise entre les années 2000 et 2019.

Critères d'exclusion : Nous avons exclu certains documents, notamment des textes d'opinion ; notre choix de ne pas les inclure reposant sur leur manque d'objectivité. Les trois textes d'opinion retrouvés nous ont semblé trop élogieux et parfois contradictoires. Donc ce sont pour nous des documents sur lesquels nous ne pouvons pas compter.

Au total, un corpus de 74 documents pertinents a été constitué. Précisons que ces documents sont constitués à partir de notre questionnaire de départ qui suggérait d'adopter une perspective plus large de l'équité. Le tableau 1 ci-dessous présente leur composition.

Tableau 1. Les catégories de textes retenus

Types de textes	Nombre de textes
Rapports d'inspection des écoles	45
Rapports annuels de l'institut de formation pour les enseignants	7
Rapport de recherche portant sur la profession enseignante (local)	4
Les rapports statistiques et l'état de l'éducation aux Seychelles (2002 à 2019)	18
Total	74

3.2 La démarche d'analyse des documents sélectionnés

Pour analyser le corpus de documents sélectionnés, nous avons eu recours à la méthode d'analyse de contenu. L'analyse de contenu renvoie à un ensemble de techniques de recherche utilisées pour décrire et analyser de manière systématique différents types de contenus (Vogt, 1999 cité dans Royer et al., 2005). Pour Descamps (2019), qui l'assimile à une technique de traitement de données préexistantes, sa mise en pratique requiert de faire un travail de recensement, de classification et de quantification des traits d'un corpus (Descamps, 2019). Cette technique a été mobilisée dans le cadre de la présente recherche. D'abord, le recensement et la classification des documents ont été faits à partir de la liste des thèmes en lien avec notre cadre théorique. Le travail de thématisation a été l'occasion de regrouper et organiser notre corpus de recherche en thèmes comme le recommandent Paillé et Mucchielli (2016). Par la suite, la phase de quantification s'est fait en fonction de nos objectifs recherche. Cela, nous a permis de rédiger des synthèses par thème pour ensuite faire une analyse approfondie (Royer et al., 2005). Ce travail d'analyse s'est appuyé sur les questions qu'on retrouve dans la grille d'analyse ci-dessous :

Tableau 2. La grille d'analyse du corpus des documents

Thèmes	Questions posées
<i>La quantité et la qualité des enseignants dans le système éducatif Seychellois</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel est le nombre d'enseignants dans les écoles primaires et secondaires aux Seychelles? ▪ Quels sont les niveaux de qualification des enseignants dans les écoles primaires et secondaires aux Seychelles? ▪ Quelles informations nous donne-t-on de leur formation? ▪ Quelle vision globale se dégage de la qualité des enseignants? ▪ Les enseignants sont-ils formés à mettre en œuvre l'équité?
<i>Les stratégies et les pratiques pédagogiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont les stratégies et les pratiques pédagogiques utilisées dans les salles de classe? ▪ Que font les enseignants pour améliorer la réussite des élèves faibles? ▪ Les enseignants intègrent-ils des valeurs de justice sociale dans leurs rapports aux élèves?
<i>L'évaluation des apprentissages</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment se fait l'évaluation des apprentissages ? ▪ Comment les enseignants traitent les notes des élèves? Font-ils de la régulation à partir des performances des élèves? ▪ La différenciation est-elle intégrée dans les pratiques d'évaluation?

Notons également que pour affiner notre analyse des documents sélectionnés, nous avons porté une attention particulière au contexte des documents. Connaître certains éléments tels que les aspects politiques, économiques, sociaux et culturels qui ont entouré la production d'un document donné nous a semblé important pour éviter d'interpréter son contenu de façon erronée. Le chapitre suivant présente les résultats de l'analyse croisée des informations tirées des documents retenus.

Chapitre 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE

Dans ce chapitre nous présentons les résultats issus de l'analyse d'un corpus de 75 publications du Ministère de l'éducation aux Seychelles. Cette analyse porte sur les trois facteurs abordés dans notre problématique : (1) la quantité et la qualité des enseignants dans le système éducatif seychellois ; (2) les pratiques pédagogiques des enseignants dans les écoles ; (3) les modes d'évaluation des apprentissages. Rappelons que, selon Sall et De Ketele (1997), ces trois facteurs sont caractéristiques de l'équité de socio-confort pédagogique qui est assimilée à l'équité de traitement faisant l'objet de notre recherche. Le corpus contient 74 documents : des rapports éducatifs, des rapports de recherche, des rapports d'évaluation des écoles et des statistiques éducatives.

Ce chapitre se divise en trois parties. La première partie présente les données portant sur la quantité et la qualité des enseignants dans le système éducatif seychellois. La deuxième partie expose les pratiques pédagogiques des enseignants tandis que la troisième partie aborde les modes d'évaluation des apprentissages.

4.1 La quantité et la qualité des enseignants dans le système éducatif

Aux Seychelles, les statistiques éducatives démontrent que, pendant ces deux dernières décennies, la grande majorité du personnel enseignant possède une faible qualification se situant au niveau *Diploma*, c'est-à-dire un niveau intermédiaire entre l'entrée à l'université et la licence (Statistiques du Ministère de l'éducation de 2002 à Ministère de l'éducation, 2018). Par exemple, pour ce qui concerne le préscolaire (Crèche), le niveau de qualification le plus élevé pour une majorité d'enseignants est un diplôme de niveau 1 ou 2 de l'institution de formation des enseignants en éducation.⁵ Ce n'est qu'en 2016 que 3 enseignants ont obtenu un baccalauréat en éducation.

⁵ Équivalent d'un niveau pré-universitaire aux Seychelles et collégial au Québec

Les documents analysés montrent que la majorité ne possède qu'un certificat en éducation et d'autres ne sont pas du tout certifiés, voire aucun autre diplôme. (Ministère de l'Éducation et développement des ressources humaines, 2016 ; Ministère de l'Éducation et développement des ressources humaines, 2017 ; Ministère de l'Éducation et développement des ressources humaines, 2018). Pour ce qui concerne le primaire, les documents analysés soulignent qu'il y avait encore jusqu'en 2018 beaucoup d'enseignants non-certifiés dans les écoles primaires, même si certains ont un diplôme de niveau maîtrise. Comme au préscolaire, au primaire la majorité possède un certificat ou un diplôme de niveau 1 ou 2 en éducation. Très peu des enseignants possèdent un baccalauréat. Pour ce qui concerne le secondaire, les documents analysés montrent que la majorité des enseignants possèdent un diplôme en enseignement, entre autres un baccalauréat en éducation. Toutefois, il reste que certains enseignants des écoles secondaires n'ont encore qu'un certificat en éducation (Ministère de l'Éducation et développement des ressources humaines, 2018).

Les documents analysés insistent sur le fait que le nombre et la qualité faibles des enseignants contribueraient au déséquilibre des rendements scolaires des élèves (forts versus faibles) et compromettraient la mise en œuvre efficace de l'équité socio-économique de confort pédagogique (Ministère de l'Éducation et développement des ressources humaines, 2018 ; Institut de formation pour les enseignants 2018, 2016, 2015, 2014). Ce constat rejoint celui de l'UNESCO pour qui, *“les enseignants de qualité sont essentiels pour le développement mondial durable en ce qu'ils constituent le plus influent et le plus puissant catalyseur de l'équité et de l'accès à une éducation de qualité”* (UNESCO, 2014 cité dans Dembélé et al., 2017 p.3). Aux Seychelles, l'analyse des documents consultés concernant la question de la quantité et de la qualité des enseignants dans le système éducatif soulève de nombreux défis de recrutement et de formation notamment en rapport avec l'équité de traitement.

4.1.1 Le peu d'attrait de la profession enseignante aux Seychelles

Aux Seychelles, comme dans d'autres pays, le corps enseignant est indispensable dans la poursuite d'une éducation de qualité (Morgan, 2018 ; Ministère de l'Éducation et développement des ressources humaines, 2018). Toutefois, les documents analysés montrent que la profession enseignante n'est pas fortement appréciée et ne possède pas une valeur substantielle, ou un grand prestige aux Seychelles.

En effet, les analyses des rapports (Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015, 2014) montrent que l'enseignement n'est pas vu comme une profession attrayante. Tout d'abord, les auteurs montrent que la profession enseignante attire de moins en moins de public aux Seychelles, en raison du manque de respect envers le personnel et les biens de l'école par certains élèves, parents et membres de la communauté (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017 ; Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003). Ces attitudes négatives auraient des répercussions sur les décisions des jeunes de choisir la profession enseignante. Les auteurs ajoutent également les dangers inhérents à l'environnement d'enseignement défini comme peu sécuritaire pour les enseignants et les élèves.

Un autre argument avancé par les auteurs concerne la dévalorisation de l'enseignement dans la société seychelloise en général. Cette dévalorisation ferait que les parents encouragent moins leurs enfants à s'orienter vers l'enseignement. Pour plusieurs, qui adoptent une vision économique de la profession - *elle doit permettre d'avoir un compte en banque bien rempli* -, les membres de cette profession seraient moins bien rémunérés⁶. Ainsi, ils voient mal comment un jeune pourrait s'y épanouir. Ce constat est aussi mentionné dans les rapports de Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants (2017) et le Rapport du comité de rétention des enseignants (2003) dans lesquels les auteurs soulignent le flou dans les perspectives de carrière et le besoin d'augmenter les salaires. Aussi, les analyses reflètent le manque d'adéquation entre les critères de recrutement et les dispositions des jeunes qui souhaitent rejoindre l'Institut de formation pour les enseignants. Ces constats se retrouvent aussi dans les rapports annuels

⁶ Un enseignant débutant aux Seychelles perçoit un salaire supérieur d'environ 200 dollars canadien du salaire minimum. Le salaire minimum étant 5000 roupies (500 dollars Canadien).

de l'institut de formation des enseignants (les rapports de l'année 2015 à 2018), ces derniers mettant en relief les plaintes des enseignants quant au manque de valorisation de leur profession.

En résumé, nos analyses montrent les faibles possibilités de développement des enseignants dans la profession enseignante aux Seychelles. Cette situation serait aggravée par le traitement salarial inadéquat pour les enseignants ; toutes choses qui constituent des limites importantes pour que cette profession soit perçue comme attrayante par les jeunes Seychellois qui seraient tentés de l'envisager comme une option possible pour faire carrière. Toutefois, nos lectures relèvent que cette situation qui est caractéristique des Seychelles, n'est pas isolée de ce qui passe ailleurs en Afrique. Par exemple, Sirois et al., (2017) qui ont travaillé sur la situation des enseignants en Afrique-subsaaharienne, montrent que de tous les éléments structurels de la profession, la rémunération est probablement le plus controversée. Or, comme le fait valoir Pontefract et al., (2013), les mauvaises conditions de travail et les salaires inadéquats entraînent un statut inférieur pour la profession et menacent la qualité de l'enseignement. Cela aurait des répercussions sur les prédispositions des enseignants seychellois à accorder un plus grand intérêt à l'encadrement des jeunes, plusieurs choisissant l'enseignement par défaut.

4.1.2 Manque d'enseignants dans les établissements scolaires

Un autre constat qui émerge de nos analyses concerne le faible taux d'inscription de la population étudiante à l'institut de formation pour les enseignants à la formation initiale⁷ (Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003). Les documents analysés montrent que le recrutement des étudiants est problématique. Il est effectivement difficile d'attirer des candidats disposant d'un bon niveau académique lorsqu'on prend en compte les critères de recrutements préétablis. Les documents analysés soulignent que les exigences minimales d'entrée en formation pour obtenir un diplôme en éducation sont de 4 examens internationaux de IGCSE avec une exigence d'obtention de la note minimale C. Il s'y ajoute que l'anglais, les mathématiques et le DELF B1 (minimum 60%) ou équivalent

⁷ Ces candidats sont majoritairement ceux qui sortent directement du secondaire 5, ils ont entre 17 ans à 18 ans

sont exigés pour l'entrée dans la profession. Quant aux exigences d'entrée pour le diplôme de l'enseignement secondaire, elles indiquent la nécessité d'avoir une note située entre A et C dans la matière de spécialisation et au minimum la note C pour l'anglais au niveau IGCSE ou dans la matière de spécialisation d'un autre centre professionnel et l'anglais au niveau IGCSE pour être admis (Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015, 2014). Nous notons ici que malgré les exigences relativement minimales, les candidats ont de la difficulté à réussir.

L'analyse du corpus de documents constitué permet de souligner que les candidats ont de plus en plus du mal à satisfaire les exigences d'entrée au diplôme. Par exemple, en 2017, seuls 2 candidats satisfaisaient aux conditions d'entrée au diplôme d'enseignement au primaire. Par conséquent, cela a amené les institutions à baisser les conditions ou barèmes d'entrée pour recevoir un plus grand nombre d'étudiants (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017). Les statistiques révèlent que malgré tous les ajustements opérés, les candidats ayant postulé pour l'enseignement étaient limités et ceux qui ont été acceptés ne répondaient pas aux critères d'entrée pour le programme de diplôme (*Diploma*). Le tableau 3 ci-dessous reflète cette baisse continue des effectifs d'enseignants :

Tableau 3. Nombre d'inscription à temps plein et temps partiel l'Institut de formation pour les enseignants (de 2015 à 2018)

Programme	Année	Temps plein			Temps partiel		
		Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total
Année de mise à niveau académique	2015	0	7	7	-	-	-
	2016	0	0	0	-	-	-
	2017	0	11	11	-	-	-
	2018	0	13	13	-	-	-
Diplôme en éducation primaire	2015	-	-	-	-	-	-
	2016	4	22	26	-	-	-
	2017	-	-	-	-	-	-
	2018	-	-	-	-	-	-
Diplôme en éducation primaire et petite enfance 1 ^{ère} année	2015	0	0	0	-	-	-
	2016	1	21	22	-	-	-
	2017	0	0	0	-	-	-
	2018	0	23	23	-	-	-

Diplôme en éducation primaire et petite enfance	2015	-	-	-	-	-	-
	2016	0	13	13	-	-	-
	2017	0	0	0	-	-	-
	2018	-	-	-	-	-	-
Diplôme en éducation – 1 ère année du primaire	2015	2	20	22	-	-	-
	2016	1	21	22	-	-	-
	2017	0	12	12	-	-	-
	2018	-	-	-	-	-	-
Diplôme en éducation - 2e année du primaire	2015	2	15	17	-	-	-
	2016	0	0	0	-	-	-
	2017	0	10	10	-	-	-
	2018	0	10	10	-	-	-
Diplôme en éducation – 3 e année du primaire	2015	1	19	20	-	-	-
	2016	0	0	0	-	-	-
	2017	0	9	9	-	-	-
	2018	0	8	8	-	-	-
Diplôme en éducation - Petite enfance, 2e année	2015	0	7	7	-	-	-
	2016	0	0	0	-	-	-
	2017	0	8	8	-	-	-
	2018	0	6	6	-	-	-
Diplôme en éducation - Petite enfance, troisième année	2015	0	0	0	-	-	-
	2016	0	0	0	-	-	-
	2017	0	6	6	-	-	-
	2018	0	10	10	-	-	-
Diplôme en éducation - secondaire en arts	2015	2	4	6	-	-	-
	2016	9	11	20	-	-	-
	2017	7	7	14	-	-	-
	2018	7	10	17	-	-	-
Diplôme en éducation secondaire - Science	2015	1	3	4	-	-	-
	2016	1	3	4	-	-	-
	2017	1	3	4	-	-	-
	2018	0	0	0	-	-	-
Diplôme en éducation	2015	-	-	-	-	-	-
	2016	-	-	-	-	-	-
	2017	-	-	-	-	-	-

secondaire - Français	2018	-	-	-	0	1	1
Diplôme en éducation secondaire - Anglais	2015	-	-	-	-	-	-
	2016	-	-	-	-	-	-
	2017	-	-	-	-	-	-
	2018	-	-	-	1	1	2
Diplôme en éducation - secondaire Technologie et Entreprise	2015	0	4	4	-	-	-
	2016	0	14	14	-	-	-
	2017	0	12	12	-	-	-
	2018	0	15	15	-	-	-
Baccalauréat en éducation (B Ed) Université des Seychelles	2015	1	4	5	-	-	-
	2016	0	0	0	-	-	-
	2017	0	0	0	-	-	-
	2018	0	0	0	-	-	-
Baccalauréat en éducation- Géographie- secondaire Université des Seychelles	2015	0	2	2	-	-	-
	2016	0	2	2	-	-	-
	2017	0	0	0	-	-	-
	2018	0	0	0	-	-	-
Baccalauréat en éducation- Histoire- secondaire Université des Seychelles	2015	2	3	5	-	-	-
	2016	2	3	5	-	-	-
	2017	0	0	0	-	-	-
	2018	0	1	1	-	-	-
Baccalauréat en éducation- Mathématiques- secondaire Université des Seychelles	2015	1	1	2	-	-	-
	2016	1	1	2	-	-	-
	2017	0	0	0	-	-	-
	2018	0	1	1	-	-	-
Certificat en éducation	2015	-	-	-	2	24	26
	2016	-	-	-	0	0	0
	2017	-	-	-	0	0	0

	2018	-	-	-	0	0	0
Diplôme avancé en éducation (ADE) Université des Seychelles	2015	-	-	-	0	7	7
	2016	-	-	-	0	0	0
	2017	-	-	-	4	5	9
	2018	-	-	-	4	5	9
Certificat d'études supérieures en éducation (PGCE) Université des Seychelles	2015	-	-	-	1	3	4
	2016	-	-	-	0	0	0
	2017	-	-	-	3	8	11
	2018	-	-	-	3	8	11

Sources : *Rapport de l'institut de formation pour les enseignants (2018, 2017, 2016, 2015, 2014)*.

Le tableau montre que la majorité des candidats sont inscrits à des programmes qui les préparent à l'obtention d'un *diplôme en éducation primaire*. (Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015, 2014). Cela explique les pénuries des enseignants Seychellois dans les écoles secondaires où le ministère doit combler ce manque par les expatriés (Rapport du comité de rétention pour les enseignants, 2003).

Le tableau montre aussi que certains de ces candidats s'inscrivent dans un programme et ne terminent pas les deux ans comme prévus. Ainsi ils sortent avec un diplôme niveau 1 au lieu du niveau 2. Par exemple, entre 2016 et 2017 le programme de diplôme en éducation du primaire est passé de 22 candidats à 10 candidats. C'est-à-dire qu'à 12 candidats ont abandonné le programme à la fin de la première année ou non pas réussi satisfaire les exigences pour passer à la deuxième année. Un autre exemple est celui du programme Baccalauréat en éducation-Histoire au secondaire. Celui-ci a connu une baisse drastique de ces effectifs en passant de 5 candidats en 2015 et 2016 à un seul candidat en 2018. Il est à noter que tous les programmes à l'exception du Diplôme en éducation - secondaire Technologie et Entreprise, une année ou plus, ils n'ont pas reçu des étudiants pour l'inscription. Par exemple en 2016 est une année déterminante pour la plupart de ces programmes qui n'ont enregistré aucun candidat. Ces exemples illustrent à suffisance que la pénurie d'enseignant est réelle aux Seychelles.

Par ailleurs, au cours de la période de 2015-2018 (à l'exception de l'année 2016) des cours de mise à niveau ont été offerts aux candidats dans le but de rehausser leurs niveaux de connaissance des matières à enseigner et leurs compétences pédagogiques. Ces cours de mise à niveau s'ajoutent à la charge de travail des enseignants formateurs. L'accent est mis sur l'aspect académique, c'est-à-dire ce qu'il faut enseigner aux élèves soit une formation à la maîtrise des objets du programme plutôt que sur l'aspect didactique, c'est-à-dire comment enseigner aux élèves les objets du programme. En d'autres mots, l'aspect académique de la formation permet de mettre à jours les connaissances des candidats dans les matières qu'ils visent enseigner plutôt que le développement de leurs compétences par rapport à l'enseignement des différents éléments du programme (Institut de formation des enseignants, 2018, 2017, 2015). Pour Dembélé (2003), le fait de se concentrer sur le relèvement du niveau académique des futurs enseignants plutôt que sur leur formation professionnelle ajoute une charge supplémentaire aux tâches des formateurs des nouveaux enseignants.

De plus, les données démontrent que l'inscription à l'institut de formation pour les enseignants est majoritairement féminine (Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015). En effet, l'analyse des 17 rapports statistiques élaborés de 2002 à 2018 par le ministère de l'éducation montre qu'il y a eu, à travers les années, une domination du nombre de femmes sur celui des hommes dans les écoles Seychelloises. Par exemple, il n'y a que des femmes qui enseignent au niveau Crèche. Cette observation est aussi valable dans les écoles privées (Statistiques éducatives, 2002 à 2018). Par exemple, les statistiques montrent qu'en 2015 l'institut a enregistré un total de 123 femmes contre 15 hommes. (Ratio : hommes : femmes est de 1 : 8).

De plus, sur une population étudiante de 135, seulement 2% des étudiants avaient moins de 18 ans à la fin de l'année. L'âge des étudiants variait de 17 à 60 ans avec 39% des étudiants entre 18 et 20 ans (Rapport Institut de formation des enseignants, 2015). Les statistiques reflètent que la population étudiante est plutôt vieillissante. Pour plusieurs analystes du système éducatif seychellois, ce vieillissement du corps enseignant indiquerait le peu d'attrait de la profession enseignante en ce sens que peu de jeunes sont intéressés par la pratique de cette profession (Rapport du groupe de travail sur la formation des

enseignants, 2017 ; Rapport du comité de rétention des enseignants ; 2003). Nos analyses montrent également que les enseignants qui sont déjà dans les écoles suivent aussi des cours pour hausser leur niveau et affiner leurs compétences. (Cf. Tableau 3: *Inscription aux programmes à temps plein pour l'année 2018*). Par ailleurs, les données indiquent que le taux d'inscription des étudiants reste très faible. De 2014 à décembre 2018, l'institut de formation pour les enseignants a formé 174 enseignants (108 ont déjà obtenu leur diplôme et 21 devraient obtenir leur diplôme en 2019 tandis que 45 ont obtenu leur diplôme avec Université des Seychelles) (Rapport de l'Institut de formation, 2018). Sur une période de cinq ans l'institution de formation pour les enseignants n'a pu former que 174 enseignants alors que le besoin en personnel enseignant est estimé d'être 25 à 30 d'enseignants par programme à la fin de chaque cycle de formation (1 à 4 ans) et la majorité à un niveau "diplôme" seulement qui n'est pas un nombre satisfaisant pour satisfaire le manque d'enseignant actuel. (Cf. Tableau 4)

Tableau 4. Nombre d'enseignants nouvellement qualifiés

Nombre d'enseignants nouvellement qualifiés formés par l'institut de formation pour les enseignants (S.I.T.E) de 2014 à juillet 2019	
Certificat	25
Diplôme	104
Diplôme avancé (Université des Seychelles)	16
Licence	14
Certificat d'études supérieures en éducation (PGCE) Université des Seychelles	15

(Source : Institut de formation pour les enseignants, 2019)

À partir des deux tableaux présentés, nous notons que le nombre d'inscriptions ne correspond pas avec le nombre d'enseignants nouvellement qualifiés formés par l'institut de formation pour les enseignants de 2014 à juillet 2019. Le nombre des diplômées est

inférieure au nombre des élèves inscrits à l'institut de formation pour les enseignants. Ces données montrent qu'il y a une trop grande attrition de la cohorte en formation.

Aussi, le faible nombre de candidats inscrits à l'institution et le faible niveau académique de nombreux candidats affectent la quantité et la qualité des enseignants dans le système éducatif Seychellois tant au plan des effectifs qu'à celui de la qualité de l'enseignement qui souffre d'une maîtrise suffisante des matières enseignées. En outre, les pénuries de personnel et les besoins de formation à tous les niveaux du système éducatif sont énormes et les effectifs et les rendements annuels actuels sont largement insuffisants pour remplacer les enseignants qui quittent le système (Rapport du comité de rétention pour les enseignants, 2003; Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015). Par conséquent, comme les spécialistes prédisent que dans les deux à trois prochaines années, le nombre d'enseignants dans le système éducatif sera insuffisant au regard de la croissance de la population d'enfants à scolariser (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017 ; Rapport du comité de rétention pour les enseignants, 2003).

En résumé, les documents analysés montrent que cette situation de pénurie d'enseignants et de choix de l'enseignement comme profession par défaut aurait conduit à des réajustements de la formation des enseignants, les programmes mettant davantage l'accent sur le suivi d'une année de mise à niveau académique (*propédeutique*) (Rapport Institut de formation des enseignants, 2018; Rapport Institut de formation des enseignants, 2017; Rapport Institut de formation des enseignants, 2015). Selon Pontefract et al. (2013), cette situation entraînerait certains pays à baisser les conditions d'admission afin d'encourager davantage de candidats à s'inscrire dans les programmes de formation initiale. Toutefois, cela n'est pas sans conséquence sur la mise en œuvre efficace de l'équité en classe, la formation mettant davantage l'accent sur la maîtrise de la matière plutôt que sur le développement des habiletés pédagogiques permettant une prise en charge différenciée des apprentissages et des problèmes des élèves.

4.1.3. Manque de formation sur mesure

La formation continue des enseignants est un des objectifs prioritaires du Ministère de l'éducation et des ressources humaines aussi bien que de l'institut de formation pour les enseignants (Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003 ; Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015). En effet, comme le relève Djibo (2017), « *Une formation initiale n'est jamais suffisante et la formation continue restera toujours une nécessité* » (p.44). Or, ce qui ressort plus largement des documents consultés c'est le manque de formation sur mesure pour le personnel enseignant (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017 ; Rapport du comité de rétention pour les enseignants, 2003).

Les documents analysés montrent que la formation continue pour les enseignants est problématique. Cette situation résulterait d'un double dilemme, celui d'un ministère qui ne peut s'offrir le luxe de retirer les enseignants des classes pour les former, mais aussi celui d'une carence des formateurs à proposer aux enseignants des formations sur mesure en milieu de travail et, surtout centrées sur les contraintes pragmatiques de leur métier et de leur contexte d'enseignement (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017). Certes, comme le relève plusieurs des documents analysés, l'institution organise divers ateliers pour développer la capacité des formateurs à l'élaboration des programmes, propose des sessions de formation à l'étranger et encourage la participation à des sessions de consultation entre pairs (Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015, 2014). Mais ces formations semblent peu tenir compte de l'expérience et de l'expertise de terrain des formateurs.

Les documents analysés montrent que ces formations sont pour la plupart décalées des besoins de formation réels des enseignants et pour la plupart trop théoriques. En d'autres mots, elles engagent peu les formateurs dans la mise en œuvre pratique de ce qui est appris, transmis, enseigné ; les formateurs recevant les directives de façons passives en ce sens qu'on ne leur donne pas des situations concrètes qui leur permettent de se les approprier. En d'autres mots, ils n'ont ni le temps ni l'espace pour les expérimenter et en juger la pertinence pour les enseignants. Ces offres de formation reflèteraient certainement une question de contenu inadéquat, mais aussi celle de modalités de formation qui ne

favorisent pas la transposition pratique : elles ne seraient donc pas du tout profitables pour les formateurs et les futurs enseignants.

Par ailleurs, les analyses montrent que les programmes et les cours offerts par les formateurs en appui aux habiletés pédagogiques des enseignants sont déconnectés de la situation actuelle des salles de classe. Les futurs enseignants doivent modifier ou adapter leur pratique selon les façons de faire propre à l'école : ce qu'ils apprennent pendant les cours de formation n'est pas toujours transférable dans les salles de classe (Institut de formation pour les enseignants 2018, 2017, 2016, 2015). Aussi, certains documents montrent que les enseignants ne sont pas toujours au courant des derniers développements au niveau du ministère (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017 ; Rapport Institut de formation des enseignants, 2015).

Dans d'autres documents, qui s'avancent un peu plus au chapitre des recommandations, il serait important que le Ministère opère des ajustements dans les programmes de formation des enseignants pour mieux y intégrer l'exigence de pratiques plus cohérentes avec les besoins de prise en charge de la diversité et de l'hétérogénéité des niveaux des élèves (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017 ; Rapport du comité de rétention pour les enseignants, 2003). Les constats émanant des documents analysés reflètent que les exigences d'adaptation sont grandes au regard du développement de pratiques pédagogiques en faveur de l'équité socio-économique de confort pédagogique dans le système éducatif Seychellois. Notons que les rapports analysés posent de façon précise que pour assurer une éducation de qualité aux Seychelles, comme dans tous les autres pays, la formation des enseignants constitue une priorité (Rapport du groupe de travail sur la formation des enseignants, 2017 ; Rapport du comité de rétention pour les enseignants, 2003). Cela rejoint les observations de Uwamariya et Joséphine Mukamurera (2005) qui soulignaient que "*la formation continue s'avère (...) la clé du développement professionnel sur les plans individuel et collectif.*" (p.149)

4.1.4 Les facteurs influençant le décrochage au sein de la population enseignante

Un autre constat qui émerge de nos analyses a trait aux facteurs influençant le décrochage au sein de la population enseignante. Notamment, la charge de travail associée aux tâches supplémentaires, la taille de la classe, le manque de soutien de la part de l'administration scolaire et l'environnement scolaire. Les documents analysés exposent des chiffres qui mettent en évidence une situation inquiétante en ce qui concerne le nombre d'enseignants qui décrochent dans les écoles maternelles, primaires et secondaires aux Seychelles. (Rapport du comité de rétention pour les enseignants, 2003). Par exemple, le tableau ci-dessous illustre le nombre d'enseignants qui ont quitté la profession dans les différents ordres d'enseignement aux Seychelles.

Tableau 5. Nombre d'abandons des enseignants aux Seychelles de 2013 à 2018⁸⁸

Année	Primaire	Secondaire	Total
2013	50	48	98
2014	41	42	83
2015	53	62	115
2016	36	49	85
2017	57	53	110
2018	51	44	95
Total	288	298	586

⁸⁸ Tableau : Adaptation personnelle des statistiques éducatives de 2013 à 2018

Les rapports analysés présentent les facteurs principaux qui expliquent l'abandon de la profession enseignante. Les documents montrent que cette intention de quitter la profession est liée à plusieurs causes : la charge de travail associée aux tâches supplémentaires, la taille de la classe, l'administration scolaire, le manque d'encadrement de la part de la direction, la qualité (motivation et performance) des élèves, ainsi que l'environnement scolaire.

Le premier facteur est la charge de travail qui semble être trop lourde pour les enseignants. À titre illustratif, le rapport du comité de rétention pour les enseignants (2003), mentionne que plus de 91% des enseignants de crèche, 86% des enseignants du primaire et 74% des enseignants du secondaire considèrent que la charge de travail est l'une des principales raisons pour lesquelles ils quittent la profession.

Il s'y ajoute que le nombre de périodes d'enseignement varie entre 20 à 30 périodes dans les écoles primaires et secondaires. Dans certaines écoles secondaires les enseignants avaient 25 à 35 périodes de 40 minutes par semaine sur 40 périodes de 40 minutes en totale par semaine dédiées à l'enseignement. Cela affecte la correction des travaux des élèves. Plusieurs rapports indiquent que les enseignants manquent de temps pour répondre correctement aux exigences de la correction des travaux des élèves, notamment leur offrir des rétroactions en vue de consolider de leur apprentissage (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2018e, 2010a, 2010c, 2003a, 2003d, 2000). La charge de travail lourde aurait aussi un impact négatif sur la qualité de préparation des enseignants, étant donné qu'ils ont des tâches supplémentaires à effectuer tels que la supervision des élèves dans la cour de l'école. La documentation des travaux prend le temps personnel des enseignants comme par exemple l'heure du dîner (Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003). Ainsi, certains enseignants pensent que c'est une invasion de leur temps et de leur espace personnel.

L'évaluation pourrait aussi contribuer à l'augmentation de la tâche. En effet, nous notons une politique d'évaluation qui n'est pas claire ou comprise par une majorité des enseignants. Aussi même si l'évaluation est à la discrétion des écoles et parfois des différents départements, il convient de souligner que les écoles lui consacrent trois à cinq

jours par trimestre ; ce qui représente une charge importante pour les enseignants qui doivent à la fois surveiller, corriger, consigner et communiquer les résultats dans des délais parfois trop serrés. Cette situation pourrait ainsi causer un épuisement professionnel.

La taille de la classe est un autre aspect de la lourdeur la charge de travail des enseignants. En effet, les Seychelles sont l'un des pays qui sont pour l'Éducation pour tous. Cela signifie que tous les élèves doivent avoir accès à l'éducation. Cependant, afin de rendre cela possible, il faut pouvoir accueillir tous les élèves et, de ce fait, la taille des classes s'en trouve affectée. Un grand nombre d'élèves affecte négativement la stratégie de différenciation et alourdit la gestion de classe des enseignants. De plus, cela joue assurément sur la capacité des enseignants à gérer efficacement leur groupe. Nous notons que 67% des enseignants au primaire et 71% au secondaire pense que la taille de la classe est un facteur négatif pour rester en enseignement.⁹ Nous apprenons qu'une fois que la taille du groupe dépasse 25 élèves, les enseignants ont de la difficulté à porter une attention particulière à tous les élèves. Or, aux Seychelles les enseignants se retrouvent souvent avec des groupes de 30 à 35 élèves. (Ministère de l'éducation, 2016 ; Ministère de l'éducation et développement des ressources humaines, 2018).

De plus, les enseignants ont du mal à s'adapter aux besoins particuliers des élèves, ce qui crée chez eux une vulnérabilité, un sentiment d'impuissance, car ils n'arrivent pas à accorder à chacun de leurs élèves l'attention dont il a besoin. Aussi, certains enseignants n'ont pas été formés pour répondre à une variété, une panoplie de potentiels des élèves. La question de l'équité en prend un coup dans le sens que les enseignants ne sont pas capables de répondre aux besoins de tous les élèves. Cela nous amène à nous demander également si les enseignants restants sont en mesure de combler les besoins des élèves. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question.

Un autre facteur qui favorise l'abandon de la profession enseignante se situe au niveau de l'administration. Les documents analysés mettent en cause le sérieux de l'administration scolaire quant au suivi de certaines recommandations et réformes en lien avec cette question d'équité. Les enseignants s'en plaignent. Ils trouvent qu'il y a un

⁹ Nous n'avons malheureusement pas dans les données la correspondance chiffrée de ces pourcentages.

manque d'organisation et de transparence concernant les procédures à suivre pour le développement du système éducatif aux Seychelles. Cette incohérence rend l'environnement scolaire difficilement supportable pour les enseignants (Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003).

Toujours au plan administratif, on observe également un manque de communication qui résulte du peu de discussions entre le ministère ou l'école avec les enseignants quand ils introduisent de nouvelles façons de faire ou procédures telle que la documentation des travaux (Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003). Les documents analysés affirment également qu'au niveau de la direction des différentes écoles il y a plusieurs façons d'interpréter les directives ministérielles et très peu de suivi. Les rapports soulignent aussi que les procédures de documentation des défis et besoins des élèves débordent les heures de travail des enseignants. Ils indiquent aussi que certaines de ces procédures sont floues et souvent pas comprises par la majorité des enseignants. Ces derniers souhaiteraient que des recommandations relatives aux tâches enseignantes et aux directives éducatives établies par le ministère soient formulées en suivant un format complet et fixe par rapport aux procédures (Rapport d'Inspectorat, 2018c, 2018e ; 2012a, 2012b, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g ; Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003).

Les rapports donnent aussi un aperçu de la gestion et du leadership dans les écoles. Ils font état d'un manque de soutien de la part de la direction et du ministère afin d'encourager les enseignants à la participation aux activités extracurriculaires. Ce manque de soutien se manifeste aussi par rapport au renforcement des règles disciplinaires quand il y a des sanctions à imposer aux élèves (Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003). Les rapports soulignent également les perceptions et critiques des enseignants à l'égard de la direction pour ce qui concerne la promotion interne dans le domaine de l'éducation. Nos analyses montrent que l'affectation des postes, les transferts et la promotion des employés influent sur la motivation des enseignants. Cela est dû notamment au faible soutien apporté par la direction par rapport à l'objectif d'amélioration du développement du personnel couplé du manque de communication et de consultation entre le ministère et les personnels.

Les procédures de promotion et de transferts ne sont pas transparentes. Dans certains cas le personnel ne comprend pas pourquoi une personne a eu une promotion. C'est la même chose avec les transferts. Ces facteurs affectent énormément le moral des enseignants, ce qui est un élément essentiel pour la qualité d'enseignement dans les écoles. Ici nous sommes au cœur d'importants problèmes d'administration scolaire qui soulèvent des questionnements sur la justice et l'équité de traitement du personnel.

Les documents indiquent également la fréquence (trop) rapprochée des réformes dans le système éducatif et le manque de soutien de la direction pour une meilleure adaptation des enseignants à la transition des réformes. Les enseignants ont fait ressortir que la fréquence des réformes est trop grande et rapide. Avant même que les enseignants aient le temps de s'adapter à une réforme, le ministère en introduit souvent une autre (Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003). Cela indiquerait reflète un manque d'évaluation et de suivi des réformes précédentes probablement à cause d'un certain nombre de lacunes au niveau du ministère, notamment un manque de préparation, de direction, d'esprit critique, de sérieux surtout des problèmes au plan de la qualité de l'implantation. Selon les enseignants, il faudrait améliorer la communication entre les écoles et le ministère de l'Éducation surtout en ce qui concerne les réformes (Rapport de l'Institut de formation des enseignants, 2016; Rapport de l'Institut de formation des enseignants, 2015 ; Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003).

Un autre élément considéré comme problématique par les enseignants est l'environnement scolaire. Les rapports montrent qu'ils ne se sentent pas en sécurité car certaines écoles sont trop facilement accessibles au public. Cela affecte souvent parfois les mesures disciplinaires entreprises de la part de l'école. Les parents pourront venir dans la cour des écoles pour confronter les enseignants ou même la direction. De plus, certaines ressources censées être utilisées en classe, par exemple des livres à jour, des chaises et des pupitres en nombre suffisants ne sont pas accessibles, cela affecte donc la qualité de l'enseignement (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018e, 2012a, 2012b, 2012d, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e; Rapport du comité de rétention des enseignants, 2003). Nous constatons que dans certaines écoles les élèves changent des classes pour certaines matières car le nombre de pupitres disponibles ne correspond pas au nombre des élèves pour certains

cours. Parfois les enseignants doivent attendre plus de 15 minutes avant de commencer leurs cours et pour plusieurs les mouvements non-planifiés d'avance constituent des entraves au bon fonctionnement de leur enseignement. Pour certains enseignants, il y aurait donc là des motifs de dégradation de l'environnement scolaire qui ont pour effet d'occasionner une certaine démotivation des élèves.

Tous ces éléments, à savoir la charge de travail associée aux tâches supplémentaires, la taille de la classe, le manque de sérieux de la part de l'administration scolaire, l'environnement scolaire délétère semblent avoir un impact sérieux sur la mise en œuvre de la qualité au niveau des établissements. En effet, les enseignants étant surchargés et démoralisés, ils abandonnent le métier. Le ratio enseignant-élèves devient problématique. Ceux qui restent dans le système sont surchargés car ils doivent prendre des classes supplémentaires, ce qui conduit à terme à l'épuisement professionnel. L'inconfort et les soucis des enseignants face à l'environnement scolaire inadéquat et l'absence de suivis ne seraient pas suffisamment pris en compte par les autorités. Cela affecterait donc le moral et la motivation des enseignants et qui décrochent également en raison de l'arbitraire patronal, du manque de transparence, etc.

4.2. Les pratiques pédagogiques des enseignants dans les écoles

Les pratiques pédagogiques comme la quantité et la qualité des enseignants sont importantes dans la poursuite d'une éducation de qualité aux Seychelles. En effet, les auteurs (Rapport d'inspection, 2017, 2014a, 2014c, 2014d, 2011a, 2011b, 2011d) définissent les stratégies pédagogiques comme des techniques ou manières de faire utilisées par les enseignants dans les salles de classe afin de permettre aux élèves à mieux développer leurs compétences. Ces stratégies pédagogiques (exemple : Jeu de rôle, travailler en groupe, exposé démonstration, projet) seraient susceptibles d'aider les élèves non seulement à être motivés mais aussi à produire des travaux de qualité et à progresser dans leurs apprentissages (Rapport d'inspection, 2018d, 2018e, 2012a, 2012b, 2009a).

4.2.1. La planification des enseignements

Un premier constat qui émerge de nos analyses a trait au manque d'utilisation de références du curriculum national, c'est-à-dire que les cours et leur planification ne sont pas nécessairement en phase avec le programme d'étude national.

Les documents analysés montrent qu'il existe un problème de cohérence dans les plans des cours des enseignants entre les objectifs, le contenu d'enseignement et le programme d'étude, le plan trimestriel aussi bien que les politiques scolaires en matière d'enseignement et d'apprentissage aux Seychelles (Rapport d'Inspectorat, 2018c, 2018d, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2010a, 2010c, 2008b, 2008c, 2008e, 2003a, 2003c, 2003d). Bien que ces trois documents (le programme d'étude, le plan trimestriel et les politiques scolaires en matière d'enseignement apprentissage) sont censés être des guides pour la planification des enseignements, plusieurs incohérences sont largement ressortis des analyses ; entre autres des objectifs de leçons qui ne répondent pas ou ne reflètent pas les différents niveaux de compétences et les niveaux d'attentes des étapes clés de l'évaluation (Rapport d'Inspectorat, 2012a, 2012g, 2008b, 2008c, 2005a, 2003c, 2005d, 2002a). Les rapports font aussi mention d'un manque de clarté dans le plan de cours (Rapport d'Inspectorat, 2012d, 2012f, 2008b, 2008c, 2005a, 2003a, 2003c, 2002a).

Il a également été souligné que les liens entre les contenus et l'évaluation des apprentissages ne sont pas établis de façon claire (Rapport d'Inspectorat, 2012a, 2012d, 2012c, 2011a, 2011b, 2011d, 2008b, 2008d, 2008e, 2005a, 2002a, 2003a, 2003c). En effet, certains documents critiquent le fait que les résultats d'apprentissages attendus ne sont pas soutenus par des stratégies d'évaluations pertinentes. Ceci fait, qu'au final, l'évaluation n'est pas au service de l'apprentissage ni d'une éventuelle quête d'équité (Rapport d'Inspectorat, 2011a, 2011 b, 2010a, 2010c, 2008c, 2003a, 2003c).

Dans certains cas, les enseignants viennent en classe sans aucune leçon de planifiée : ils feraient dans des improvisations parfois maladroites qui affectent les dispositions des élèves à apprendre (Rapport d'Inspectorat, 2017, 2015b, 2015c, 2015d, 2012a, 2012b, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2011a, 2011b;). On relève que *“peu d'enseignants ont fait des plans détaillés hebdomadaires ou quotidiens des cours, alors que*

l'exigence de la pratique enseignante requiert la précision des objectifs et des résultats spécifiques de chaque leçon, la présentation de l'activité d'introduction, la définition des stratégies et de l'organisation de la classe et au final la présentation de l'activité de conclusion” (Traduction libre Inspectorat, 2015 p.15).

Soulignons que notre analyse des plans de leçons présentés dans les rapports d’inspectorat a mis en évidence que plusieurs documents d’enseignement n’étaient pas en phase avec les politiques d’enseignement et les objectifs des planifications des cours ne montraient aucun progrès dans la réussite des élèves (Rapport d’Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2018e, 2012a, 2010a, 2010c, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e). Nous notons aussi l’absence d’activités visant à encourager l'apprentissage autonome et le fait que les cours ne prévoient pas ou peu de travaux de projet ou de recherche (Rapport d’Inspectorat, 2012a, 2012g, 2008d, 2008e, 2002a). Nos analyses nous font constater que les contenus éducatifs ne sont pas appropriés pour les élèves qui sont faibles mais aussi les plus doués. Ceci amènerait les élèves à montrer peu d'intérêt par rapport aux matières enseignées. Cela pèse sur la mise en œuvre efficace de l'équité socio-économique de confort pédagogique qui requiert un soutien continue de tous les élèves.

D’autres rapports soulignent qu’il y a un manque de guides pédagogiques pertinents pour l’enseignement (Rapport d’Inspectorat, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2014a, 2014c, 2014d, 2014f, 2010a, 2010c). En effet les guides pédagogiques sont des ressources importantes pour assurer la mise en œuvre de l'équité socio-économique de confort pédagogique dans un contexte d'accès difficile à la documentation pertinente pour la préparation des enseignants. Ils englobent la quantité et la qualité des outils didactiques utilisées en salle de classe. Les analyses exposent que l’absence d’une documentation adéquate et pertinente rend difficile pour les enseignants, généralement ceux qui sont moins expérimentés, l'établissement de liens entre l'organisation de la classe et les objectifs de la leçon (Rapport d’Inspectorat, 2016c, 2014a, 2014d, 2014e, 2010a, 2010c, 2003a, 2003c, 2003d, 2002a).

Le manque d'appui des documents officiels dédiés à l'enseignement tels que le programme d'étude, le plan trimestriel et les politiques scolaires pendant la planification des cours expose des problèmes d'application du programme éducatif en place. Le fait que les enseignants n'arrivent pas à implémenter correctement le programme en place pose un problème face à l'équité socio-économique de confort pédagogique qui est aussi l'équité de traitement. Ainsi, ces lacunes présentées au niveau des planifications des cours se transposent aussi dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

4.2.2 Des pratiques pédagogiques conservatrices et le manque de différenciation

Notre analyse du corpus documentaire fait également ressortir la persistance de pratiques pédagogiques conservatrices et le manque de différenciation dans les salles de classe. Les documents analysés soulignent à grands traits la persistance d'un modèle pédagogique traditionnel; l'enseignement magistral étant la dominante dans les salles de classe (Rapport d'Inspectorat, 2012a, 2012b, 2012d, 2011a, 2011b, 2008b, 2005a, 2003a, 2003c, 2002a).

En effet, un nombre important de rapports élaborés suite à des observations en salle de classe soulignent que l'enseignement était de type magistral et que les élèves n'étaient pas organisés par groupes de besoins (pour la différenciation), ni invités à travailler en binôme pour s'entraider mutuellement par complémentarité des forces des uns et des autres (Rapport d'Inspectorat, 2012a, 2012b, 2010a, 2010c, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e). D'autres documents critiquent le fait que la plupart des leçons étaient centrées sur l'enseignant et monotones. Il insiste particulièrement sur un manque d'apprentissage collaboratif (Rapport d'Inspectorat, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e ; 2005a ; 2003a, 2003c ; 2002a). À cet effet, l'un des rapports d'Inspectorat souligne que :

“Les élèves ont rarement été mis au défi avec de nouveaux supports ou cours passionnants. Il y a eu peu de travail collaboratif observé pendant la semaine d'inspection, bien que le travail en binôme soit mentionné dans quelques plans de cours. Il est évident que la plupart des enseignants tentent de dispenser des cours acceptables, bien que le comportement des élèves ait un impact sur l'enseignement et l'apprentissage dans certaines classes. Cette situation est aggravée

par le fait que les leçons ne sont pas clairement différenciées pour répondre aux divers besoins des élèves et par le manque de stratégies intéressantes et innovantes pour interpeller et motiver les élèves, en particulier les plus capables.” (Traduction libre, Rapport d’Inspection, 2012 p.25)

Il ressort des constats ici rapportés que les pratiques pédagogiques souffrent d’un manque de différenciation pour répondre aux besoins des élèves (Rapport d’Inspection, 2016c, 2010a, 2010c, 2008b, 2008c, 2005a, 2003a, 2003c, 2003d, 2002a). Aussi, comme on le note dans quelques rapports, il n’y avait aucune preuve de travail supplémentaire pour motiver les élèves les plus capables et aussi encourager ceux qui étaient les moins capables (Rapport d’Inspection, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2008b, 2008c, 2005a).

Par ailleurs, l’analyse du corpus documentaire suggère que les enseignants attendent très peu des élèves à faible capacité et qu’ils n’investissent pas beaucoup d’efforts pour les encourager. (Rapport Inspection, 2016b, 2016c, 2016d, 2016, 2012, 2011, 2008). D’ailleurs, « *Il était très visible que dans les classes les moins capables, il y avait un déséquilibre entre les sexes.* » (Traduction libre, Rapport Inspection, 2012a, p.13) En effet, le Ministère de l’éducation (2003) mentionne que l’un des facteurs qui affecte négativement l’inclusion est l’étiquetage des élèves. La suppression de cette stratégie de classement reste une priorité étant donné qu’il semble que de nombreuses écoles ignorent la politique connexe et classent les élèves beaucoup trop tôt. Leur rapport souligne que la pratique du *streaming* (classement des élèves) affecte négativement certains groupes d’élèves, les garçons notamment. Nous notons que les orientations précoces sont un mécanisme clé de production des inégalités de traitement. Au regard de la perspective d’équité, cela serait à éviter, pour offrir un meilleur soutien aux élèves en difficulté dans les classes régulières.

4.2.3 Les stratégies pédagogiques inadaptées pour faire avancer les apprentissages

Un autre constat qui ressort de notre analyse est le caractère archaïque des stratégies pédagogiques mobilisées en classe : celles-ci ne favorisent pas une progression des apprentissages. Les sources documentaires montrent que la majorité des enseignants utilisaient des stratégies peu appropriées pour dispenser leurs cours, et que celles-ci ne sont pas toujours suffisamment intéressantes et innovantes pour répondre aux divers besoins des élèves (Rapport d’Inspection, 2016b, 2016c, 2016d, 2015b, 2015c, 2015d, 2012a,

2012b). Les rapports exposent plusieurs lacunes tels que : le manque de variété des techniques d'interrogation, la faible utilisation des aides visuelles et le fait que les élèves ne soient pas guidés sur la manière de réfléchir à leurs progrès (Rapport d'Inspection, 2018a, 2018c, 2018e, 2016b, 2016c, 2016d, 2014a, 2014c, 2014d, 2012a, 2012e, 2012f, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Les critiques formulées dans ces rapports rejoignent les constats d'autres auteurs qui affirment que les enseignants ont tendance à former les élèves selon un modèle « *Teach to the test* » c'est-à-dire centrer l'enseignement à la préparation des élèves à réussir les évaluations (tests ou examens) de type national plutôt qu'au développement des compétences et à l'acquisition de nouvelles connaissances (Rapport d'inspection, 2016b, 2016c, 2016d, 2014a, 2014c, 2014d, 2012a, 2012b, 2008b, 2008c, 2004). En d'autres mots, le modèle du « *Teach to the test* » a l'inconvénient de limiter le potentiel des élèves à trouver du sens aux apprentissages qu'ils réalisent.

D'autres auteurs soulignent que : « *Les enseignants étaient plutôt limités à la craie et (au) tableau* » (Traduction libre, Rapport d'Inspection, 2011a, p.12) et qu'une majorité d'entre eux ne sont pas innovants, car ils restent collés au contenu du livre et ne font pas le lien entre le cours et la réalité (Rapport d'inspection, 2018a, 2018c, 2015b, 2015c, 2015d, 2012a, 2012b). Sur ce plan, des rapports suggèrent que les enseignants varient leurs stratégies d'enseignement et même qu'ils intègrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour améliorer leurs pratiques pédagogiques (Rapport d'inspection, 2018, 2018c, 2018d, 2018e, 2014a, 2014c, 2014e, 2011a, 2011b). Cependant, le corpus analysé révèle que, dans certaines écoles, les enseignants et les élèves n'ont pas accès aux laboratoires informatiques et la plupart du temps, l'internet n'était pas disponible (Rapport d'inspection, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2015b, 2014a, 2014c, 2014d, 2011a, 2011b, 2011d). Le rapport d'inspection d'école de (2011, a) formule une critique plus axée sur les actions pédagogiques et didactiques en pointant quelques-unes des incohérences :

“Les stratégies employées par les enseignants dans le développement de la leçon n'ont pas été correctement réfléchies avant d'arriver en classe et les questions, les tâches / activités et les aides pédagogiques n'étaient pas suffisamment préparés et organisés de manière à faire ressortir le meilleur des élèves. Il y avait peu de variété dans les techniques de questionnement, les tâches et les activités, de sorte que les élèves étaient rarement confrontés à de nouveaux supports ou processus de cours passionnants. Les questions d'ordre supérieur étaient rarement utilisées pour stimuler la pensée critique et l'apprentissage indépendant. Les élèves les plus aptes n'étaient pas motivés à faire plus d'efforts et les élèves les moins capables n'étaient pas mis au défi par un travail, des activités et des stratégies appropriés pour leur permettre de progresser.” (Traduction libre, Rapport d'inspection d'école, 2011 p.15)

En plus de ces stratégies jugées peu pertinentes, les auteurs du rapport d'inspection indiquent que les interventions pédagogiques et didactiques sont parfois aggravées par un manque de gestion du temps, ou minées dans du surplace, les enseignants passant plusieurs semaines à enseigner les mêmes thèmes : *“par exemple, ils vont accorder plus de temps nécessaire à une activité ou n'ont pas donné aux élèves suffisamment de temps pour développer leurs connaissances et leurs compétences.”* (Traduction libre, Rapport d'inspection, 2012a, p.14). On y lit aussi que *“les explications sont trop longues et les élèves ont très peu de temps à s'exprimer ouvertement.”* (Traduction libre, Rapport d'inspection d'école, 2012a, p.15) La tendance au secondaire était que les enseignants se basent sur les thèmes pour enseigner au lieu de mettre l'emphase sur les connaissances par rapport à la matière ou les compétences à développer (Rapport d'Inspection, 2016b).

4.2.4 L'utilisation incohérente et inappropriée de la politique linguistique et de la langue d'enseignement

Par ailleurs, l'analyse du corpus documentaire révèle également un enjeu autour de l'utilisation incohérente et inappropriée de la politique linguistique et de la langue d'enseignement (Rapport d'inspection, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2015b, 2015c, 2015d, 2014a, 2014c, 2014d, 2008b, 2008c, 2008d, 2005a). En effet, les documents analysés mettent en évidence une utilisation continue et intensive du créole comme moyen d'enseignement (Rapport d'inspection, 2012a, 2012b, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2005a). Certes, cela répond en partie à la situation des élèves en ce sens qu'une majorité des élèves

n'arrivent pas à comprendre le cours quand l'enseignement se passe dans une langue autre que leur langue maternelle, le créole. Cependant, d'un autre côté, les rapports montrent que la surutilisation du créole au détriment des deux autres langues officielles (l'anglais et le français) n'encourage pas les élèves à maîtriser ces langues, qui pourtant doivent être enseignées dans les écoles ; les Seychelles ayant opté pour le trilinguisme (Rapport d'Inspectorat, 2008b, 2008c, 2008d, 2011a, 2011b, 2011d, 2012a, 2012d, 2012e). Il se pose là aussi un problème d'équité sur le plan de l'utilisation équilibrée des différentes langues d'enseignement aux Seychelles. À plus longs termes, plusieurs élèves s'en trouveraient lésés s'ils comptent poursuivre des études supérieures.

“La plupart des enseignants utilisaient la langue d'enseignement, mais certains enseignants seychellois avaient tendance à changer de langue même lorsqu'il n'en était pas nécessaire. D'un autre côté, la plupart des élèves utilisaient régulièrement Kreol pour répondre aux questions et s'adresser aux enseignants, même les enseignants expatriés, et cela a été accepté. Il était évident que les élèves n'étaient pas habitués à s'expliquer dans la langue d'enseignement et avaient un vocabulaire et des compétences linguistiques médiocres.” (Traduction libre, Rapport d'Inspectorat, 2012d, p.33)

Certes, le curriculum national considère le trilinguisme comme la base du système éducatif global. Ce trilinguisme impliquerait l'exigence de la maîtrise parfaite des trois langues officielles - créole, anglais et français (Fox, 2010 ; Ministère de l'éducation, 2003). Toutefois, les mesures prises et les pratiques encouragées par le programme national pour atteindre cet objectif ont pour effet concret le renforcement de la langue maternelle utilisée par la majorité des enfants dans leur environnement familial et communautaire, ce qui limite aussi la capacité des familles de soutenir et encadrer les élèves. Ces mesures sont consolidées à travers l'éducation formelle ; celle-ci offrant aux élèves de multiples opportunités de développer les deux autres langues des programmes nationaux - anglais et français (Fox, 2010). Il faut remarquer que, suivant le ministère, le processus de renforcement du créole contribuerait au développement holistique des apprenants : il leur fournirait un contenu pour la résolution de problèmes et la création de connaissances. Aussi, tout en facilitant le développement d'autres langues, il maintient la tradition linguistique de la société seychelloise. Les interventions pour promouvoir la langue maternelle au niveau de l'école comprennent d'abord, l'utilisation du créole comme moyen d'enseignement au niveau de l'éducation de la petite enfance (crèche - primaire 2) avec

initiation à l'anglais et au français. Ensuite, l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement pour la plupart des matières du programme de la troisième année du primaire, au secondaire et au postsecondaire (Fox, 2010 ; Ministère de l'Éducation, 2003).

Toutefois, cette articulation linguistique semble peu maîtrisée par les enseignants, ce qui se répercute sur les apprentissages des élèves (Ministère de l'Éducation, 2003). Jusqu'où doit-on aller avec le Créole ? Quand et comment l'utiliser sans nuire à la maîtrise des autres langues ? Comment amener les élèves à faire la distinction entre les exigences linguistiques selon les contextes et les situations de communication ? Ce sont-là de grandes interrogations pour les enseignants et on peut facilement comprendre qu'en l'absence d'un accompagnement structuré, il leur serait difficile d'utiliser et mettre le potentiel du trilinguisme au service des apprentissages (Fox 2010 ; Ministère de l'Éducation, 2003).

En résumé, pour ce qui est la dimension linguistique, la faible application et le niveau d'enseignement du créole reflètent qu'un grand nombre d'élèves serait affecté par le mode d'enseignement. Tous ces éléments affecteraient les élèves sur le plan du confort pédagogique. Il faut remarquer que le confort pédagogique tels que le font valoir les auteurs (Rapport d'Inspection, 2016b, 2016c, 2016d, 2014a, 2014c, 2014d, 2008b, 2008c, 2008d; Ministère de l'Éducation, 2003) joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. Or, le système éducatif seychellois n'est jusque-là pas équipé pour combler ces lacunes. Il s'y ajoute que le manque de formation des enseignants complexifie davantage cette situation. Ainsi, cela expliquerait donc le faible rendement scolaire des élèves et l'important défi d'asseoir l'équité.

4.2.5 Le manque de retour réflexif sur la pratique enseignante

Le dernier constat de cette section est la faible utilisation des informations et données par les enseignants pour améliorer les pratiques en classe et faciliter l'évaluation de l'école. Les documents analysés mettent en évidence qu'il existe un manque de pratiques réflexives au niveau des enseignants (Rapport d'inspection, 2018a, 2018d, 2016b, 2016c, 2014a, 2014c, 2011a, 2011b, 2011d, 2008b, 2008c, 2008d). La majorité des documents consultés montre aussi qu'il n'y a eu aucune recommandation sur la voie à suivre, sauf dans très peu de cas où des stratégies pour améliorer la prestation des enseignements ont été

identifiées. Par conséquent, il n'était pas évident de savoir comment les enseignants pouvaient prendre des décisions éclairées sur l'enseignement et l'apprentissage (Rapport d'inspection 2016b, 2016c, 2016d, 2014a, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f, 2012a, 2012b, 2012d, 2011a, 2011b, 2011d, 2005a, 2003a, 2003c, 2003d).

D'ailleurs, les rapports soulignent que si les enseignants ne critiquent pas leurs pratiques quotidiennes et que les dirigeants ne surveillent pas formellement la prestation des cours afin de les améliorer, la qualité de l'enseignement restera une préoccupation majeure et aura par un impact négatif sur les apprentissages, les performances et les progrès des élèves (Rapport d'inspection 2014a, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f, 2012a, 2011a, 2011b, 2011d).

Les auteurs mentionnent que les évaluations après le cours manquent de rigueur et d'introspection.

« Il était courant de voir, parmi les évaluations post-cours terminées, des récits sur les résultats des élèves, le manque de participation, le comportement et ce qui s'était passé pendant la leçon. Les enseignants ont tendance à mettre davantage l'accent sur les élèves et à expliquer pourquoi les cours ne sont pas dispensés plutôt que de se concentrer sur leurs propres pratiques. Cela semblait être plus une corvée qu'un exercice réfléchi pour aider l'enseignant à prendre des décisions éclairées sur l'enseignement et l'apprentissage. » (Traduction libre, Rapport d'Inspectorat, 2016b, p.25).

Les documents analysés mentionnent que les enseignants n'étaient pas cohérents en ce qui concerne leur pratiques réflexives : *« Bien que la plupart des enseignants reconnaissent qu'ils étaient encouragés à évaluer leur propre enseignement et que les leaders intermédiaires leur rappelaient lors de la vérification de leurs programmes hebdomadaires, l'équipe d'inspection a observé que seuls certains enseignants étaient cohérents dans la réalisation d'évaluations réflexives des leçons dispensées tout au long des termes. »* (Traduction libre, Rapport d'Inspection, 2014b, p.29) Il en ressort que les enseignants n'adaptent pas leur enseignement en fonction des défis que pose l'enseignement aux élèves, ce qui limiterait le potentiel de l'équité.

4.3 Évaluation des apprentissages, de l'enseignement et des programmes et établissements

Dans notre problématique nous avons fait ressortir que les rendements scolaires sont loin d'être satisfaisants. Nous avons souligné la mauvaise performance à l'examen coordonné de secondaire S3 et le faible taux des élèves enregistrés pour les examens IGCSE et D.E.L.F du secondaire S5.

L'un des constats qui ressort fortement dans les documents que nous avons analysés était le fait que le contenu des évaluations ne correspondait pas aux habiletés de tous les élèves : il portait peu sur les possibilités de différenciation. En effet, un système d'éducation et de formation inclusif et équitable implique que tous les apprenants soient en mesure d'atteindre un niveau acceptable d'apprentissage à la fin de leur éducation et de leur formation. (Division de l'évaluation des programmes et du soutien aux enseignants, 2013 ; Ministère de l'éducation et département de l'éducation des jeunes, 2003).

Aux Seychelles, le ministère de l'Éducation reconnaît que l'objectif central de l'évaluation des résultats des apprenants dans un système d'éducation et de formation à dominance non sélective est d'améliorer l'apprentissage des élèves (Ministère de l'éducation, 2013 ; Ministère de l'éducation et département de l'éducation des jeunes, 2003). Il reconnaît également qu'une bonne évaluation des résultats de l'apprenant doit se concentrer sur la collecte systématique de preuves de ce que l'apprenant peut faire, puis la prise de décisions appropriées afin de s'assurer que les apprenants progressent vers des buts et des objectifs spécifiques du curriculum. L'enregistrement et le compte rendu de l'apprentissage, des performances et des progrès des apprenants sont jugés nécessaires lorsqu'une certaine forme de certification prend place dans les établissements postsecondaires et cela au profit des employeurs (Ministère de l'éducation, 2013). Pour répondre à ces différents objectifs, le ministère de l'Éducation reconnaît qu'une gamme de méthodes de mesure du rendement est nécessaire au niveau de chaque établissement d'enseignement (Ministère de l'éducation, 2013 ; Ministère de l'éducation et département de l'éducation des jeunes, 2003).

Cependant au fil des ans, le système éducatif des Seychelles et le mode de formation ont continué de souffrir de l'héritage des pratiques passées centrées sur la mesure des résultats des apprenants. Ainsi, malgré les efforts visant à atteindre un meilleur équilibre entre les évaluations formatives et sommatives des performances des apprenants, l'évaluation sommative, en particulier les tests écrits et aux formules d'examens, ont persisté pratiquement à tous les niveaux du système (Ministère de l'éducation et département de l'éducation des jeunes, 2003). Donc, il faudra repenser le système de suivi des élèves et le développement des compétences des acteurs scolaires à ce chapitre.

En outre, les résultats scolaires reflétés par les statistiques disponibles sur les tests révèlent des écarts importants entre les apprenants au sein du système global d'éducation et de formation. Ces écarts indiquent qu'une grande majorité des élèves ne s'adaptent pas aux programmes ou n'arrivent pas à satisfaire les exigences du programme en place. Cela indique que le programme éducatif est adapté à un groupe d'élèves seulement ; ce qui représente un réel défi en termes d'équité de traitement.

4.3.1 L'évaluation des apprentissages et l'équité aux Seychelles

Les documents analysés reflètent que, pour garantir une certaine « équité » définie selon une logique égalitaire et une vision méritocratique de la réussite, les administrateurs des évaluations standardisées vont chercher à s'assurer que les élèves ont reçu la même épreuve d'examen et qu'ils ont été évalué de la même manière, donc de façon objective. Les auteurs mentionnent que chaque école avait sa manière propre de préparer ses élèves aux examens standardisés et dans certaines écoles les enseignants utiliseraient de façon intensive les documents du *International General Certificate of Secondary Education by Cambridge* (IGCSE) pour préparer les évaluations et les examens, ce qui limite les apprentissages aux seuls objets sur lesquelles portent les évaluations (Rapport d'Inspection, 2015b, 2015c, 2015d, 2012a, 2012 b). Les rapports montrent aussi que les écoles préparent des évaluations différenciées en cours d'année pour accommoder les élèves faibles. Toutefois en fin de trimestre, les élèves sont évalués de la même manière, ce qui constitue un choc pour plusieurs qui se confrontent pour la première fois à des types de tâches qui ne leur sont pas familiers (Rapport d'Inspection, 2016b, 2016c, 2016d,

2016e, 2016f, 2012a, 2012b, 2012d, 2012e ; 2012f, 2012g, 2009a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Également, les rapports montrent que les évaluations sommatives auxquelles les élèves sont soumis ne les aident pas à développer les compétences souhaitées en raison du primat de la logique du *Teach to the test* (Rapport d'Inspectorat, 2016, 2012a, 2012 b, 2010a, 2010c). Cette logique conduirait les élèves à voir dans l'évaluation la finalité des apprentissages ; ils n'apprendraient alors que pour réussir leurs examens, les savoirs perdant du coup leur importance. Notons d'ailleurs que malgré l'approche du "*Teach to the test*", les résultats des élèves sont encore mitigés, voire catastrophiques pour les primaires aussi bien que pour les secondaires. Nos analyses dégagent de faibles taux de réussite des élèves du primaire P6 aux examens nationaux, des élèves de secondaire S3 aux examens coordonnés, ainsi que les élèves de secondaire S5 aux examens internationaux. Il faut préciser qu'il s'agit ici d'indicateurs qui informent de la faiblesse des taux d'encadrement, car autant les méthodes semblent inappropriées, autant les résultats ne semblent pas à la hauteur des attentes et des objectifs souhaités. Cela montre une faiblesse quant à la mise en œuvre efficace de l'équité socioéconomique de confort pédagogique.

Aussi, les rapports analysés soulignent que peu d'élèves sont enregistrés pour les examens *IGCSE* et *DELTA* et qu'il y aurait de mauvaises performances à l'examen coordonné de S3 (Rapport d'Inspectorat, 2016b, 2016c, 2013a, 2013b, 2012a, 2012b, 2011a, 2011b, 2010a, 2010c, 2009a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e). En effet, ces évaluations et examens ne tenaient pas compte des disparités de niveaux entre les élèves, les élèves faibles payant le plus lourd tribut en termes d'échec.

En résumé, les documents consultés font état d'un manque d'organisation et d'efficacité en ce qui concerne les documents d'évaluation, ces documents n'étant pas toujours à la hauteur des standards (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2012a, 2012b, 2010a). Les rapports dénoncent plusieurs manquements : un manque de couverture adéquate du contenu du curriculum dans l'enseignement et les évaluations, une mauvaise qualité des items (questions) des tests, une absence de schémas de notation et de tableaux de spécifications appropriés pour accompagner la fiche d'évaluation, parfois des évaluations accompagnées de schémas de notation mais pas de table de spécification, bref des documents d'évaluation qui ne sont pas toujours conformes à la politique.

Au final, les documents consultés reflètent un mode d'évaluation qui ne suscite pas l'équité. Les auteurs mentionnent que la notation du travail n'aide pas vraiment les élèves à comprendre leurs lacunes et partant, à s'améliorer (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2015b, 2015c, 2015d, 2012d, 2012f). Également, ils soulignent qu'il existe peu de preuves que les élèves ont activement participé à l'évaluation de leurs propres apprentissages (évaluation formative) ou qu'ils ont été aidés par des stratégies pour surveiller en permanence leurs propres performances et progrès (Rapport d'Inspectorat, 2012 a, 2012b, 2010a, 2010c, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

4.3.2 L'évaluation continue des enseignants

Les documents consultés relèvent que les registres des enseignants sont à jour (Rapport d'Inspectorat, 2014c, 2012a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e). Toutefois, les auteurs mettent en relief une absence de preuves démontrant que les dossiers d'évaluation continue des enseignants ont influencé leurs pratiques d'enseignement dans leurs classes respectives ou que les enseignants répondent aux besoins d'apprentissage individuels des élèves, et donc de *différenciation* (Rapport d'Inspectorat, 2016b, 2016c, 2016d, 2014d, 2014f, 2013a, 2013b). Il en ressort une quasi-absence de preuves montrant l'intérêt des évaluations dans le développement professionnel des enseignants et l'amélioration des performances scolaires des élèves (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2016b, 2016c, 2016d, 2014d, 2014f, 2012a, 2012b).

4.3.3 L'évaluation des programmes et des établissements

En ce qui concerne les programmes, les documents consultés montrent l'absence d'une politique d'évaluation claire, préconisant des évaluations formatives et sommatives clairement alignées à l'aide de lignes directrices (Ministère de l'Éducation, 2013). Au niveau des établissements, des structures *informelles* et un système d'enregistrement des évaluations par niveau seraient mises en place par certaines écoles pour discuter des performances des élèves ; certaines écoles ou départements comparant les performances entre les sexes (Rapport d'Inspectorat, 2014a, 2014c, 2014d, 2014f, 2012a, 2012b, 2012d,

2010a). Nous comprenons ici qu'en l'absence d'une politique englobante, les écoles s'arrangent comme elles peuvent ; l'équité en prend donc un coup.

Toutefois, les documents consultés soulignent l'absence d'un système institutionnalisé chargé de la collecte, l'analyse, la diffusion et la mise à jour des informations relatives à l'évaluation. Face à ce vide, chaque école ou département développe et adapte tant bien que mal sa façon de collecter les données d'évaluation, notamment une approche non systématique pour évaluer et suivre les progrès des élèves par la direction. Pour les auteurs, avec ce genre d'approche, il est difficile d'établir comment l'école a évalué ses progrès globaux par rapport aux performances des élèves (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2018e, 2016b, 2016c, 2016d, 2010a, 2010c, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e).

Également, les auteurs mentionnent des problèmes de traitement des données d'évaluation collectées, notamment une absence d'analyse systémique des évaluations pour assurer le développement de l'enseignement et de l'apprentissage (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2018e, 2016b, 2016c, 2016d, 2012a, 2012b). Par ailleurs, même lorsque ces analyses semblent avoir été faites, les auteurs relèvent un manque de cohérence dans la tenue des registres et la diffusion des données, et cela malgré des politiques d'évaluation mettant l'accent sur l'importance de la tenue des dossiers. D'une part, les livrets de notes et les dossiers de suivi de l'évaluation du curriculum (RCAM) pour enregistrer et suivre les progrès des élèves ont été mis à jour de manière incohérente ; et d'autre part, les informations pertinentes à collecter seraient enregistrées de façon incorrecte. Il en ressort une absence de preuves démontrant que l'évaluation a été utilisée pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2018e, 2016b, 2016c, 2016d, 2010a, 2010c).

Pour ce qui concerne l'autoévaluation des écoles, les auteurs précisent que les écoles ont beaucoup de difficulté de s'autoévaluer, à cause de tâches administratives jugées trop nombreuses (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2018e, 2016b, 2016c, 2016d, 2011a, 2011b, 2011d, 2010a, 2010c, 2008). Les rapports indiquent que la quantité de tâches associées au travail de la direction et les charges des différents acteurs laissent

souvent peu de temps pour se consacrer efficacement une réflexion critique permettant d'apporter des correctifs pertinents.

En résumé, les constats qui émergent de notre analyse montrent une mauvaise préparation des écoles par rapport à l'évaluation. Plusieurs prendraient des raccourcis en mettant de côté des apprentissages signifiants. Cela reflète une contradiction entre ce qui est édicté dans la politique d'évaluation et ce qui est fait en réalité. Nous constatons aussi que le système éducatif prône une évaluation différenciée mais cela n'est pas appliqué par les enseignants (Rapport d'Inspectorat, 2018a, 2018c, 2018d, 2018e, 2016b, 2016c, 2016d, 2012a, 2012b, 2012f). Il y aurait aussi une confusion entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Il faut préciser à l'appui des travaux de Stobart (2011) qu'il existe une différence importante entre évaluation sommative et évaluation formative : la première constituerait une photographie des acquis des élèves à un moment donné, par exemple à la fin d'une séquence d'apprentissage ; la seconde contribuerait au processus continu d'apprentissage, dans une logique de soutien. Pour une meilleure prise en charge de l'équité, cette articulation serait d'intérêt pour situer et soutenir la progression des apprentissages des élèves aux Seychelles.

4. 4. Synthèse

L'objectif de ce chapitre était de dresser l'état des lieux de la situation du système éducatif seychellois relativement au regard de l'équité socio-économique de confort pédagogique. Nos résultats ont ainsi montré que les problèmes de l'équité socio-économique de confort pédagogique aux Seychelles sont associés à des dynamiques pédagogiques et politiques contradictoires. En outre, les écarts entre les injonctions ministérielles et les moyens mis à la disposition des enseignants pour favoriser une meilleure mise en place de l'équité socio-économique de confort pédagogique contribuent à accentuer les inégalités scolaires. Il en ressort aussi que les conduites des acteurs – les élèves en premier – et les environnements institutionnels contribuent à accentuer les inégalités entre les élèves. Globalement, il ressort de l'ensemble des constats présentés précédemment qu'au niveau du système éducatif seychellois l'équité socio-économique de confort pédagogique s'avère être un grand défi.

D'abord, nos analyses ont montré que l'enseignement n'est pas vu comme une profession attrayante aux Seychelles. Cette situation se reflète sur le système éducatif seychellois qui souffre d'une insuffisance d'enseignants qualifiés. Pour ce qui concerne la formation, nous avons mis en relief un manque de formation sur mesure et de surcroît les enseignants quittent le système car ils se trouvent surchargés et peu soutenus par l'administration de leur école ou au niveau du ministère. Cette situation impacte négativement la mise en œuvre efficace de l'équité socio-économique de confort pédagogique.

Ensuite, sur le plan des pratiques pédagogiques, notre analyse du corpus documentaire a révélé la persistance de pratiques pédagogiques traditionnelles et conservatrices. Ces pratiques qui sont peu en faveur de la différenciation reflètent aussi que les enseignants sont non seulement moins exigeants pour les élèves faibles, mais surtout n'investissent pas beaucoup d'efforts pour les soutenir. Notons ici qu'en l'absence de pratiques pédagogiques qui contribuent à soutenir les élèves en fonction de leurs besoins d'apprentissage, donc qui accordent une place importante à la différenciation, l'idée d'équité socio-économique de confort pédagogique serait encore un mythe ou un vœu pieux pour l'école seychelloise.

Enfin, sur le plan de l'évaluation, nos analyses exposent que malgré les nombreuses initiatives entreprises par le ministère pour améliorer les modes d'évaluation, la situation actuelle met en évidence la présence de lacunes importantes. Celles-ci affectent non seulement la progression des élèves mais aussi la façon systémique d'améliorer leur rendement scolaire et de contrer l'échec et le décrochage scolaire des jeunes. Nous avons souligné que cette situation affecte particulièrement les élèves les plus faibles. L'équité socio-économique de confort pédagogique devient fragile.

En résumé, dans ce chapitre, nous avons présenté les éléments des résultats issus de l'analyse documentaire croisée des différentes informations qui ressortent du corpus des documents que nous avons constitué sur la question de l'équité socio-économique de confort pédagogique aux Seychelles. Ce premier travail d'analyse a ainsi permis de dresser un état de lieu de l'équité socio-économique de confort pédagogique à travers quelques

dimensions de la qualité du système éducatif Seychellois : la formation des enseignants, les pratiques pédagogiques à l'école et les politiques et les directives institutionnelles qui orientent l'action des administrateurs et des praticiens de l'enseignement. Dans le chapitre suivant, nous tenterons d'interpréter ces résultats au regard des questions spécifiques de cette étude et des écrits pertinents portant sur le sujet de l'équité socio-économique de confort pédagogique en éducation.

Chapitre 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Comme mentionné au chapitre 2, notre étude sur la question de l'équité aux Seychelles prend appui sur un éclairage théorique emprunté aux travaux sur le concept de l'équité socio-économique de confort pédagogique. Comme mentionné précédemment rappel, les auteurs consultés conçoivent que cette forme d'équité nécessite de s'assurer de la création d'un environnement de qualité en ce sens qu'il vise à développer tout le potentiel des élèves indépendamment de leurs conditions sociales et économiques et de leurs différences (Cruz et Stake, 2012 ; Sall et De Ketele, 1997 ; Sturgis & Casey, 2018 ; UNESCO, 2017 ; UNICEF, 2015 ; OCDE, 2014 ; Tournier, 1995). Pour Sall et De Ketele (1997). En cohérence avec les travaux de Sall et De Ketele, nous examinerons quatre indicateurs : (1) le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, (2) le taux d'encadrement, (3) le nombre et la qualité des infrastructures scolaires, (4) la quantité et la qualité des outils didactiques. La mise en débat de nos quatre questions spécifiques de recherche avec les éclairages théoriques sur l'équité permettra ainsi de mesurer la proximité ou l'éloignement du système éducatif seychellois avec les exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique. Ces interprétations et discussions permettront par la suite de proposer quelques recommandations dans la conclusion générale pour aider à corriger les insuffisances du système éducatif Seychellois par rapport à l'équité socio-économique de confort pédagogique.

Question 1 : La quantité et la qualité des enseignants aux Seychelles permettent-elles de répondre aux exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique ?

Dans la conceptualisation de Sall et De Ketele (1997) tout comme dans la littérature scientifique (Cruz et Stake, 2012 ; Dembelé, 2017 ; Dembelé 2003 ; Friant, 2013 ; Sturgis et Casey, 2018), la quantité et la qualité des enseignants sont généralement perçues comme des facteurs importants pour assurer l'équité socio-économique de confort pédagogique en raison de leur impact sur la réussite éducative des élèves. Pour les auteurs, cette dimension de l'équité qui, est sous le contrôle du système d'éducation, peut être évaluée à partir de plusieurs caractéristiques : l'éducation, l'expérience, les approches pédagogiques utilisées, la compétence sociale et émotionnelle et les capacités de gestion de classe. Podgursky et

Springer (2011) apportent une information complémentaire en suggérant d'évaluer la qualité des enseignants à partir des résultats qu'ils obtiennent à l'école secondaire avant de se diriger vers la profession d'enseignant, mais aussi à partir de la comparaison de leur salaire avec ceux des autres professions.

Dans la présente recherche, l'analyse de la quantité et la qualité des enseignants dans le système éducatif aux Seychelles nous a orienté vers les statistiques relatives au nombre d'enseignants dans le système éducatif ainsi qu'au niveau et au type de qualification qu'ils possèdent. À cet égard, à partir de nos résultats d'analyse, nous avons fait deux constats : (a) le système éducatif seychellois fait face à d'importantes pénuries d'enseignants ; (b) la population enseignante seychelloise n'est pas équipée afin de répondre adéquatement à la qualité d'éducation souhaitée au sein des établissements scolaires au regard de l'exigence d'équité socio-économique de confort pédagogique. Nos analyses ont révélé que les enseignants sont peu formés et ont des difficultés à mettre en application, dans les classes, les réformes pédagogiques proposées au niveau étatique. Ces résultats vont dans le même sens que les observations de la Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME) et l'Internationale de l'Éducation (IE) qui associent le manque d'éducation de qualité à l'insuffisance crucial d'enseignants qualifiés et soutenus en Afrique (Dembélé, 2003 ; Grimes & Bagree, 2012).

Pour comprendre cette insuffisance et son impact négatif sur l'équité, il est important de rappeler que la récession économique mondiale de 2008 dont les effets se sont fait ressentir aux Seychelles en 2009 a durement affecté le domaine de l'éducation, notamment les programmes de formation des enseignants. Nous soulignerons par exemple en 2009 - 2010, la transformation de la *National Institute of Education* en *Université des Seychelles* qui entraîna une réduction importante des effectifs des stagiaires en formation pour l'enseignement ; la baisse des financements de l'éducation amenant une rationalisation des candidats à l'enseignement par l'institut de formation.

Nos analyses démontrent donc que le système éducatif seychellois souffre non seulement d'une insuffisance d'enseignants, mais surtout que la rétention d'un personnel enseignant qualifié et de qualité semble un immense défi pour les Seychelles. Des résultats

comparables ont aussi été observés en Afrique Subsaharienne concernant le recrutement, la formation, le perfectionnement et le soutien des enseignants dans les pays à faible revenus. Par exemple, dans leurs travaux, Dembelé et ses collaborateurs (2017) montrent que les enjeux d'attraction, de formation, de recrutement et de rétention du personnel enseignant représentent un défi important pour les pays de cette région, notamment au moment où ces derniers sont engagés dans un ambitieux projet de déploiement d'une offre éducative de base de qualité accessible à tous et à toutes. Ils appuient aussi que des enseignants en nombre suffisant et bien formés sont essentiels dans la poursuite d'une éducation de qualité. Cela est aussi cohérent avec la vision de plusieurs autres auteurs anglophones, par exemple Ainscow et ses collaborateurs (2018 ; voir aussi Dyson, 2011 ; Van Houtte, 2011), qui soulignent que la qualité des enseignants est une variable déterminante dans la mise en œuvre de l'équité à l'école.

Dans le cas des Seychelles, il faut mentionner que, pour résoudre ce problème, le ministère de l'éducation a dû recourir à des enseignants formés à l'étranger. Cependant, ceux-ci rencontrent des difficultés tant sur le plan de la gestion de classe en raison de leur incompréhension des codes culturels que sur le plan linguistique, les élèves n'étant pas familiers avec leur accent. La mise en œuvre efficace de l'équité socio-économique de confort pédagogique sera donc problématique dans les classes que ces derniers tiennent, et cela, pas parce qu'ils sont incompetents mais les mauvais comportements des élèves ne le leur permettent pas.

Également, le ministère recourt aussi à un personnel enseignant non formé. Toutefois, il convient de préciser avec les auteurs qui s'intéressent à la professionnalisation de l'enseignement, Maurice Tardif entre autres, que l'enseignement est une profession trop exigeante pour être menée par un personnel peu qualifié. En outre, dans ses travaux sur l'école face au défi de la mondialisation, Tardif (2013) mentionne que l'enseignement en milieu scolaire est non seulement

« situé au cœur de multiples enjeux économiques, sociaux et culturels aussi bien individuels que collectifs, [...] [mais] est de nos jours confronté de toutes parts à des pressions importantes pour se transformer et s'adapter à un environnement social devenu complexe et mouvant dans à peu près toutes ses dimensions. [...] Pour les

autorités politiques et les responsables éducatifs de nombreux pays, il s'agit donc aujourd'hui de faire passer l'enseignement du statut de métier à celui de profession de niveau équivalent, intellectuellement et statutairement, à celui des professions les mieux établies comme la médecine, le droit et l'ingénierie » (Tardif, 2013, p.1).

Nous comprenons sur ce plan la pertinence des indications de Pontefract (2013) pour le contexte seychellois. À propos du recrutement des enseignants non formés, cet auteur précise: "When countries respond, as many have done, by contracting untrained teachers, they need to be able to determine how to address the professional development needs of these teachers" (Pontefract, 2013, p.16)¹⁰. Il se dégage donc de ces travaux d'auteurs que pour la mise en œuvre efficace de l'équité socio-économique de confort pédagogique, le développement professionnel continu des enseignants est incontournable. Cela rejoint bien les arguments du *Global Campaign for Education* (2012, p.8) qui mentionne que « une éducation de grande qualité est impossible sans enseignants de grande qualité. »

Aussi, plusieurs auteurs, notamment Mulkeen (2007), Uwamariya et Mukamurera (2005), notent que lorsque la préparation des enseignants est inadéquate, l'importance d'un soutien professionnel continu aux enseignants est encore plus essentielle en regard du « droit à l'éducation [qui] implique forcément à la fois l'équité et la qualité (...). Le seul moyen de garantir ceci consiste à veiller à ce qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés soutenus pour chaque enfant et chaque adulte apprenant. » (*Global Campaign for Education, 2012, p.7*). Toutefois, pour Sall et De Ketele (1997) la qualité des enseignants n'est bien entendu pas le seul facteur à considérer car la quantité et les conditions de travail sont aussi importantes. La situation tend aussi à s'aggraver davantage lorsqu'on assiste concomitamment à la baisse du nombre des enseignants et à l'augmentation des élèves, car la hausse du taux d'encadrement détériore les conditions de travail.

¹⁰ « lorsque les pays réagissent, comme beaucoup l'ont fait, en embauchant des enseignants non formés, ils doivent être en mesure de déterminer comment répondre aux besoins de développement professionnel de ces enseignants » (*Traduction libre, Pontefract, 2013, p.16*).

Question 2 : *Le taux d'encadrement des élèves aux Seychelles permet-il de rejoindre les exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique ?*

Dans le corpus de textes que nous avons constituées aux fins de cette analyse, un élément central semble faire consensus : la quantité et la qualité des enseignants a diminué de façon importante au fil des années aux Seychelles. Cette situation a eu pour effet une diminution des critères de sélection des personnes se dédiant à l'enseignement. Ainsi, un lien pourrait être fait entre le niveau relatif des enseignants, leurs compétences à enseigner et les exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique en lien avec le soutien formatif des apprentissages des élèves. En d'autres mots, si le niveau de formation professionnelle et disciplinaire des enseignants diminue, il est très probable que leurs capacités à soutenir convenablement les élèves en fonction de leur besoin d'apprentissage peut poser problème.

Il faut rappeler avec Sall et De Ketele (1997), que l'équité de confort pédagogique implique aussi d'évaluer le fait que les élèves défavorisés puissent bénéficier des ressources éducatives de qualité comparable à celles offertes aux élèves avec une situation plus favorable. Ainsi, pour mieux mettre en perspective nos résultats d'analyse par rapport aux taux d'encadrement dans le système éducatif aux Seychelles, nous avons croisé les effectifs d'enseignants avec la taille des classes mais aussi examiné plus en détail la question de l'évaluation des apprentissages. D'abord, la comparaison élèves/enseignants fait apparaître un mouvement inverse : en d'autres mots, pendant que les effectifs d'enseignants baissent, il y a un accroissement des effectifs scolaire et de facto du ratio maitre-élève. Cette situation occasionnerait un surpeuplement des classes qui s'avère néfaste pour les apprentissages des élèves aux Seychelles. Ces observations sont convergentes avec les études qui montrent que le fait de confier aux enseignants des classes surpeuplées, c'est-à-dire pléthoriques, réduire la probabilité que les élèves apprennent au mieux de leur capacité. Un des exemples les plus cités sur la question est le projet STAR (Student teacher achievement ratio) de Mosteller (1995) qui montre que les élèves des classes de plus petite taille réussissent généralement mieux que les élèves des classes ordinaires.

En effet, il faut souligner pour ce qui concerne la mise en œuvre de l'équité, que la présence d'un grand nombre d'élèves en classe affecte négativement les stratégies pédagogiques des enseignants, notamment sur le plan de la différenciation. Pour rappel, la différenciation requiert d'apporter à chacun des élèves un soutien sur mesure. Il s'y ajoute aussi, qu'un effectif pléthorique c'est-à-dire trop élevé alourdit la capacité des enseignants à gérer efficacement leur groupe (Duru Bellat, 2002 ; Diédhiou, 2014).

Nos résultats décrits précédemment indiquent que la différenciation permettrait de corriger les inégalités en lien avec la disparité des niveaux des élèves aux Seychelles. Notons que depuis plusieurs années, la recherche documente la pertinence des approches pédagogiques différenciées pour soutenir les élèves en difficultés d'apprentissage (Garrett, 2011). Il faut remarquer que, dans la littérature scientifique, la différenciation est associée à un fort potentiel de motivation des élèves et à une haute qualité éducative : elle contribuerait à corriger les inégalités de réussite qui résultent des différences des caractéristiques sociales des élèves (Ainscow et al., 2018 ; Carney et al., 2018 ; Herbaut, 2011 ; Kozochkina, 2009 ; Sturgis & Casey, 2018). Dans le cas des Seychelles, l'efficacité de la différenciation pourrait être renforcée par la mobilisation d'une pédagogie équitable adaptée à la culture dans l'évaluation des apprentissages ; celle-ci permettant comme le souligne Kafele (2013) mais aussi Samuels (2018) de bâtir des relations qui favorisent l'accompagnement compréhensif des élèves et surtout à partir de l'analyse de leurs vrais besoins d'apprentissage.

Nos analyses ont montré qu'aux Seychelles, les évaluations tenaient peu compte des élèves et plusieurs étaient inadaptées aux réalités du contexte. Or, comme nous l'avons fait valoir l'inadaptation de l'évaluation aux élèves serait un accélérateur d'échec et de décrochage scolaire, ce qui porte atteinte à la mise en œuvre de l'équité socio-économique de confort pédagogique. Il est à remarquer que la non-adaptation de l'évaluation aux besoins spécifiques des élèves et surtout sa faible mobilisation à des fins formatives affecterait négativement les taux d'encadrement. Ainsi, pour ce qui concerne la mise en cohérence du taux d'encadrement des élèves avec l'équité socio-économique de confort pédagogique, une approche ciblée de justice sociale dans l'évaluation des apprentissages,

c'est-à-dire une évaluation au service de l'apprentissage, pourrait contribuer positivement à la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves (Diédhiou, 2014 ; Rawls, 1987).

Rappelons avec les auteurs que l'évaluation formative dans son potentiel de régulation des apprentissages et de différenciation aiderait à soutenir une meilleure réussite des élèves (Allal et Motier Lopez, 2007 ; Black et Willams, 1998). Ainsi, par rapprochement les enseignants aux Seychelles pourraient aussi profiter de cette stratégie pédagogique, notamment, en mettant des mesures de différenciation dans les salles de classe pour mieux accommoder les élèves ayant des besoins spéciaux.

Question 3 : *Le nombre et la qualité des infrastructures scolaires¹¹ permettent-ils de répondre à l'exigence de justice qui requiert d'offrir aux élèves Seychellois des environnements des apprentissages stimulants ?*

Il faut rappeler avec Sall et De Ketele (1997) que les conditions de travail constituent un déterminant important d'une conception plus générale de la justice au fondement de l'équité socio-économique de confort pédagogique. Ces auteurs mentionnent que l'inégale répartition du confort pédagogique à l'intérieur des systèmes éducatifs peut compromettre le caractère équitable de l'accès à l'enseignement. Nos résultats montrent que l'insuffisance en nombre et en qualité des infrastructures scolaires perpétue effectivement des inégalités qui brisent la confiance des acteurs en l'école et poussent les élèves en difficulté à se tourner vers d'autres activités. Ces observations vont dans le même sens que les travaux de Rawls (1987), Sturgis et Casey (2018) qui montrent que le manque de ressources scolaires limite leur potentiel d'offrir aux élèves un environnement d'apprentissage stimulant.

¹¹ Pour ce qui concerne cette question, l'incomplétude des données du système ne nous a pas permis de faire une analyse satisfaisante du problème concernant les infrastructures. Toutefois, nous avons volontairement laissé ce constat dans le mémoire afin d'attirer l'attention des autorités pour qu'ils s'y attaquent compte tenu de son importance dans l'amélioration de l'équité.

Dans le corpus de textes que nous avons constitué aux fins de cette analyse, un constat a émergé de façon transversale : le nombre et la qualité des infrastructures scolaires aux Seychelles ne permettent pas de répondre efficacement aux exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique. En effet, les salles de classe ont été construites de façon à ne recevoir que des élèves normaux, c'est-à-dire sans handicap. L'inclusion des élèves avec handicap dans les classes régulières n'est pas encore expérimentée aux Seychelles. Donc, pour ce qui est du rapport entre les infrastructures et la perspective inclusive, il est difficile d'aller plus en profondeur dans cette interprétation et surtout que nous n'avons pas travaillé dans des contextes accueillant des élèves ayant un handicap. Soulignons tout de même que pour ce qui concerne l'adaptation des infrastructures aux exigences de l'équité que c'est la perspective inclusive qui semble la plus largement suggérée. Au Québec par exemple, les écoles sont capables d'aider les élèves avec handicaps.

Par ailleurs, nous avons mentionné que l'insuffisance des tables et des chaises dans certaines classes et la non-correspondance entre les meubles disponibles et le nombre d'élèves présents dans une classe impactent négativement le déroulement normal des apprentissages en occasionnant des pertes de temps (Les élèves doivent aller chercher des tables et des chaises dans d'autres classes pendant l'heure de cours). Certes, les données dont nous disposons ne permettent pas de faire une interprétation plus poussée pour ce qui concerne les élèves, mais l'inconfort des enseignants par rapport à cette situation mérite d'être souligné ici. Sur le plan pédagogique ces irritants auraient l'inconvénient de faire en sorte que les enseignants n'arrivent pas à compléter les cours qu'ils ont planifiés.

Question 4 : *La quantité et la qualité des outils didactiques sont-elles contributives de la démocratisation de la réussite des élèves aux Seychelles ?*

Suivant Sall et De Ketele (1997) l'équité socio-économique de confort pédagogique nécessite que l'établissement dispose d'outils didactiques en nombre suffisant mais aussi de qualité. Dans nos analyses nous avons mis en relief que si les outils didactiques sont contributives à la construction de l'objet enseigné, deux problèmes se posent aux Seychelles : a) les outils didactiques ne sont pas en nombre suffisant ; b) ceux qui existent

ne sont pas toujours pertinents pour les apprentissages. Ainsi, bien que les injonctions ministérielles soient en faveur de pratiques enseignantes innovatrices et d'un alignement pédagogique qui répond aux besoins spécifiques des élèves, nos analyses font ressortir que plusieurs enseignants composent encore avec des outils didactiques d'une autre époque, pour ne pas dire archaïques. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Sall (2013) qui mentionne parmi les difficultés d'implantation des réformes, notamment l'approche par compétences au Sénégal, l'insuffisance des ressources et parfois leur incohérence avec les changements souhaités.

Nos analyses ont aussi montré que l'enseignement magistral qui est la dominante est peu adapté à une grande majorité des élèves. À travers les critiques soulignées dans les rapports sur les écoles, nous avons appris que cette approche régulièrement utilisée par les enseignants a des limites importantes en ce sens qu'elle est centrée sur l'enseignant et non pas sur l'élève. Ce faisant, elle répond peu à l'objectif de corriger les inégalités par l'approche pédagogique adoptée par l'enseignant. Dans le cas des Seychelles, cette approche d'enseignement magistral est décrite dans plusieurs rapports comme monotone et pas intéressante pour les élèves. Cette situation s'expliquerait par l'inadaptation des outils didactiques mais aussi la formation insuffisante des enseignants dont nous avons fait mention plus haut. Nos analyses montrent que les démarches pédagogiques des enseignants répondent peu aux besoins des élèves.

La question de l'adaptation des méthodes pédagogiques n'est pas une dimension qui est systématiquement intégrée dans les pratiques des enseignants de façon générale. Or, nous le savons que l'adaptation des stratégies pédagogiques aux élèves est une composante fondamentale de l'effet enseignant : elle participe de la démocratisation de la réussite. Ces observations qui émergent de nos analyses rejoignent les critiques de Perrenoud (2000) qui évoque à propos de la transposition de l'approche par compétence en Afrique, qu'on s'est contenté de substituer de nouveaux programmes aux anciens, sans prendre en considération les questions d'efficacité et d'équité du système éducatif.

En résumé, sur le plan de la quantité et la qualité des outils didactiques, nos résultats suggèrent qu'en l'absence de méthodes pédagogiques adaptées, il serait difficile pour les enseignants de contribuer efficacement à soutenir les apprentissages des élèves et donc de répondre aux exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique.

CONCLUSION GENERALE : RECOMMANDATIONS – LIMITES - PROSPECTIVES

Pour rappel ce mémoire avait pour objectif de dresser un état de lieu de la situation du système éducatif Seychellois par rapport aux exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique. Il visait à identifier le degré de proximité ou d'éloignement par rapport à cette forme d'équité. Pour atteindre cet objectif nous avons posé quatre questions spécifiques de recherche inspirées des éclairages théoriques de Sall et De Ketele (1997). Il s'agit :

- Question 1 : *La quantité et la qualité des enseignants aux Seychelles permettent-elles de répondre aux exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique ?*
- Question 2 : *Le taux d'encadrement des élèves aux Seychelles permet-il de rejoindre les exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique ?*
- Question 3 : *Le nombre et la qualité des infrastructures scolaires permettent-ils de répondre à l'exigence de justice qui requiert d'offrir aux élèves Seychellois des environnements des apprentissages stimulants ?*
- Question 4 : *La quantité et la qualité des outils didactiques sont-elles contributives de la démocratisation de la réussite des élèves aux Seychelles ?*

Une analyse documentaire du corpus de documents pertinents constitué des rapports et autres études spécifiques au contexte des Seychelles a permis de répondre à ces différentes questions. Les résultats de cette analyse documentaire montrent que si la question de l'équité socio-économique de confort pédagogique est d'importance au regard de ses implications en termes de justice scolaire et sociale, mais aussi de démocratisation de la réussite scolaire, – *objets de préoccupation majeure pour les autorités politiques en charge de l'éducation aux Seychelles* –, le système éducatif seychellois est loin de répondre à l'ensemble des exigences la concernant. D'abord, la quantité et la qualité des enseignants ne permettent pas d'atteindre les objectifs y affairant. Ensuite, sur le plan des taux d'encadrement et la quantité et la qualité des outils didactiques, la faiblesse des stratégies pédagogiques, notamment le manque de différenciation, constitue un réel frein à la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. Enfin, sur le plan du nombre et de la qualité des infrastructures scolaires, ils permettent peu de mettre en place des pratiques inclusives qui répondent plus efficacement de la logique de justice sociale (Rawls, 1987) au cœur de

l'équité socio-économique de confort pédagogique. Ces résultats d'analyse mettent en évidence les difficultés du système éducatif Seychellois par rapport aux exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique.

Sur le plan plus large du système éducatif en général, nos analyses ont aussi permis de voir que les acteurs n'ont pas la même interprétation de ce que supposent les exigences de l'équité socio-économique de confort pédagogique. Outre cette absence d'une vision partagée, l'analyse du corpus met en évidence que les manières de la mettre en œuvre varient selon les écoles et que le manque de formation adéquate pour les acteurs serait un obstacle au changement et à l'amélioration des performances des élèves.

Toujours sur le plan du rapport des acteurs aux politiques édictées, nos analyses ont aussi mis en évidence l'inadaptation de l'approche *Top down*. Elle ne semble pas nécessairement la meilleure option en ce qui concerne la mise en œuvre de certaines politiques, surtout celles qui requièrent un changement radical de paradigme, voire un changement de pratiques pour les enseignants.

C.1 RECOMMANDATIONS

À la lumière de ces constats, une nouvelle question s'impose : *Qu'est-ce qui pourrait être entrepris, au plan interne du système d'éducation aux Seychelles, pour résoudre ce problème d'équité socio-économique de confort pédagogique et améliorer les performances scolaires des élèves ?* Pour y répondre, nous proposons dans les lignes qui suivent deux catégories de recommandations : a) des recommandations plus générales qui concernent le système éducatif Seychellois b) des recommandations plus spécifiques adressées aux différents acteurs du monde scolaire.

C.1.1 Recommandations plus générales pour le système éducatif

Recommandation 1 : Améliorer les processus de recrutement et de formation des enseignants

Nos analyses ont montré que l'enseignement n'est pas vu comme une profession attrayante et que les Seychelles souffriraient d'une insuffisance d'enseignants qualifiés. Il

nous semble donc qu'il y a là une impérieuse nécessité de développer de meilleures politiques de recrutement, de formation et de rétention d'enseignants pour le système éducatif Seychellois. Dans le contexte local, cela passe par la mise en place de meilleures conditions de travail et de rémunération pour attirer plus des candidats à s'intéresser à la profession enseignante. Aussi, les Seychelles pourraient mettre en place une politique incitative qui plus agressive pour attirer des enseignants étrangers mais aussi s'assurer de leur offrir une formation qui les aide à s'adapter aux normes et valorisations sociales des Seychelles. Cette recommandation est d'importance en raison de la croissance des effectifs d'élèves et de la place centrale qu'occupe l'éducation dans le projet global de développement des Seychelles.

Recommandation 2 : Revoir les modes d'encadrement des élèves

Nos résultats montrent les dérives relatives à l'homogénéité des modes d'évaluation des apprentissages des élèves, notamment un manque de différenciation. Cette lacune entraîne diverses conséquences qui se mesurent autant dans l'échec des modes d'encadrement à apporter les effets positifs escomptés pour un grand nombre d'élèves, mais aussi par le grand nombre de décrochages scolaires précoces. Compte tenu de ces faiblesses, il nous semble nécessaire pour les Seychelles de disposer d'un cadre harmonisé d'évaluation des apprentissages et qui accorde une importance de premier plan à l'évaluation en aide à l'apprentissage et à la différenciation, comme c'est le cas au Québec.

Pour soutenir les enseignants à mieux mettre en œuvre l'équité tout en tenant compte du manque de ressources financières, des expériences de *lessons studies*¹² pourraient être développées dans les écoles Seychelloises. Cela permettra aux enseignants de co-construire en commun des savoirs et savoir-faire directement mobilisables dans leur enseignement en classe et leur offrir un cadre de développement professionnel continu. Ce genre d'expérience est déjà assez bien développé au Japon. Cette recommandation est d'autant plus pertinente qu'elle favorisera le développement et la diffusion de pratiques exemplaires. Par exemple, les enseignants pourraient apprendre à “ partager la

¹² *Lesson study* : il s'agit d'une pratique que font les enseignants afin de trouver des solutions qui permettront d'améliorer leur pratique et l'apprentissage des élèves dans les salles de classe.

responsabilité des processus de régulation avec l'élève en créant des conditions pour que celui-ci développe sa capacité à autoréguler ses apprentissages" (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra, & Hébert, 2007, p.27). Au-delà du développement de pratiques professionnelles harmonisées, il y a aussi la possibilité de redynamiser les équipes d'enseignants des écoles ; l'équité semblant une réalité qui se laisse difficilement appréhender, notamment sous sa forme de pratiques démocratisation de la réussite pour tous les élèves.

C.1.2 Recommandations à l'endroit des acteurs du monde scolaire

Les résultats de cette recherche nous amènent aussi à proposer les recommandations suivantes pour une intégration significative de l'équité dans les pratiques des enseignants aux Seychelles.

C.1.2.1 Recommandations aux directions d'établissement

Aux Seychelles, le gouvernement considère l'éducation comme un domaine prestigieux et essentiel pour son développement car c'est le pilier pour toutes les autres professions. Ainsi, nous recommandons des politiques plus souples, avec un meilleur suivi de leur implantation par les directions d'écoles ; avec des évaluations continues des programmes en place pour les améliorer et les adapter par rapport aux réalités et transformations du contexte socio-culturel Seychellois.

En effet, comme nous l'avons souligné dans nos analyses, la planification de l'enseignement et l'apprentissage dans les salles de classe est un réel problème dans les écoles Seychelloises. Nous trouvons pertinent que les directions des établissements adoptent un rôle actif en ce qui concerne la dimension pédagogique à l'école. Par exemple, l'exercice de leur leadership pédagogique centré sur l'amélioration du bien-être et des résultats des élèves serait d'intérêt. Nous pensons qu'un leadership efficace de la part de la direction doit permettre d'apporter plus de soutien aux enseignants en partant de l'analyse des progrès réalisés en salle de classe et des améliorations possibles. Nous pensons qu'aux Seychelles, les chefs d'établissement et les middle managers devraient être impliqués dans la définition d'une orientation stratégique pour l'enseignement et l'optimisation des

capacités des enseignants à élaborer des plans et des objectifs scolaires basés sur des preuves solides. Ils devraient pouvoir les aider à fournir un enseignement de qualité mettant l'accent sur des contenus cohérents, des objectifs réalistes et pertinents, des techniques d'enseignement éprouvées et adaptées aux élèves seychellois.

C.1.2.2 Recommandations aux formateurs des enseignants

Nos recommandations s'adressent aussi aux formateurs. Nous avons vu que la formation d'enseignants qualifiés était un des facteurs importants lorsqu'on considère l'équité socio-économique de confort pédagogique. Cette formation doit se manifester autant dans les institutions de formation qu'en milieu de travail. La mise en œuvre efficace de l'équité est aussi tributaire de la prise en compte par les enseignants des spécificités propres à leurs établissements. Les formateurs ont un rôle considérable à jouer pour faire en sorte que dans les classes on réduit les obstacles au changement et qu'on préconise la mise en place de pratiques pédagogiques plus soucieuses des différences entre les élèves et de leur réussite à tous. Ils doivent voir à favoriser de diverses manières l'accès à des formations sur-mesure et fournir aux enseignants le soutien pédagogique dont ils ont besoin. Sur ce plan, nous pensons que les formateurs doivent réfléchir aux différentes manières de déclencher le changement chez les enseignants. Cela devrait les amener à penser à des séances de formations pratiques, c'est-à-dire axées sur la production de stratégies pédagogiques opératoires, et de montrer aux enseignants des exemples concrets qu'ils peuvent appliquer dans leurs classes.

C.1.2.3 Recommandations aux enseignants

Nos résultats de recherche ont permis de conclure que pour mettre en œuvre l'équité, les enseignants seychellois ont besoin d'une formation continue et sur mesure. Cette formation ne devrait cependant pas se donner uniquement en milieu universitaire; elle devrait se donner aussi en milieu de travail et favoriser une réflexion de nature plus pédagogique sur les exigences de l'équité. En effet, nous croyons que les activités d'enseignement devraient être vues comme le moyen d'accompagner tous les élèves et de les aider à cheminer graduellement dans le processus de développement des compétences

souhaitées; l'équité nécessitant d'aborder les contenus à apprendre d'une façon plus significative pour les élèves.

Sur ce plan, nous suggérons que les enseignants seychellois acceptent de s'ouvrir à l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques, qui exigent qu'ils investissent temps et énergie pour soutenir les élèves faibles. Dans un premier temps, ils doivent accepter de consacrer du temps pour planifier des activités d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves et aux réalités des Seychelles. Dans un deuxième temps, lorsqu'ils sont en classe avec les élèves, ils doivent préconiser des pratiques d'aide; celles-ci pouvant miser sur la régulation interactive (Allal & Mottier Lopez, 2007) mais aussi sur la différenciation, pour offrir des chances de réussite égales à tous les élèves. Avec les élèves plus forts, ils peuvent se lancer graduellement dans des projets de complexité croissante.

De plus, pour une meilleure dissémination de l'équité, nous recommandons que les enseignants apprennent à travailler en équipe sur les problèmes pédagogiques et les manières plus adaptées d'encadrer les élèves pour de meilleurs rendements scolaires. Nous pensons que le système scolaire seychellois devrait d'avantage miser sur le travail collaboratif des enseignants pour favoriser les changements de paradigmes et l'adoption de nouvelles pratiques. Nous savons qu'aux Seychelles, cela ne va pas nécessairement de soi; les enseignants pourraient mobiliser les *lessons studies*, qui peuvent se révéler des occasions privilégiées de réfléchir de manière collective à des stratégies pédagogiques en phase avec les exigences de l'équité. Les *lessons studies* aident à la co-construction de savoir-pratiques adaptés et au développement professionnel continu. La création des *lessons studies* s'est avérée une solution très appréciée des enseignants au Japon.

Stigler et Hiebert (1999, cités dans Dembélé 2003) expliquent la notion de "*lesson study*" que les enseignants Japonais ont mis en place afin d'améliorer les situations d'enseignement dans leurs classes. Ils soulignent que la *lesson study* conduit à des améliorations progressives de l'enseignement au fil du temps. Sa mise en œuvre nécessite de définir des objectifs d'apprentissage clairs pour les élèves, d'établir un programme d'études partagé. Sa réussite dépend aussi du soutien des administrateurs et du travail acharné des enseignants qui s'efforcent d'améliorer progressivement leurs pratiques. Le Japon a donné aux enseignants la responsabilité principale de l'amélioration des pratiques

en classe. Les enseignants participants se considèrent qu'ils contribuent au développement des connaissances sur l'enseignement ainsi qu'à leur propre développement professionnel. Dans le cas des Seychelles, les *lessons studies* peuvent aussi se révéler d'intérêt et surtout moins coûteuses que la mise en place de programmes de formation à l'Université.

C.1.2.4 Recommandations aux élèves et aux parents

La mise en œuvre efficace de l'équité requiert aussi un engagement responsable de la part des élèves. Nous pensons que les élèves doivent être conscients de leur droit mais aussi de leur responsabilité en tant que jeunes citoyens sur qui repose l'avenir des Seychelles. Ils doivent être capables de promouvoir des comportements plus respectueux. Sur ce plan les écoles gagneraient à les sensibiliser à l'importance d'un climat scolaire apaisé pour la réussite des élèves mais aussi à ses effets positifs sur la motivation et la rétention des enseignants. Les parents ont aussi un rôle important à jouer. Ils pourraient apporter un soutien plus renforcé dans le but d'aider l'école à promouvoir des valeurs en faveur de vivre ensemble.

C.2 LIMITES ET PROSPECTIVES DE RECHERCHE

La présente recherche sur l'équité socio-économique de confort pédagogique a été menée dans un contexte social et temporel très particulier, celui de l'École Seychelloise. Pour y étudier la mise en œuvre de l'équité, nous avons constitué un corpus de données pour avoir le plus possible d'informations permettant d'en faire une analyse et une interprétation riches. Ainsi, le corpus documentaire constitué à cette fin a permis de faire une présentation des éléments du contexte scolaire dans lequel cette recherche s'est déroulée. Aussi, comme toutes les recherches en sciences humaines et sociales, notre recherche présente quelques limites.

D'abord notre recherche prend pour acquis le pouvoir transformateur de l'équité. Étant donné que nous avons assumé cette posture dès l'entame de notre recherche, il est donc important de souligner la nécessité de considérer nos résultats avec une certaine dose de prudence, même si nous reconnaissons avec Sall et De Ketele (1997) que l'équité offre un environnement favorable à la justice sociale et à la démocratisation de la réussite pour tous les élèves.

Ensuite, sur la question de fond soulevée par cette recherche, nous avons ancré nos analyses sur l'équité socio-économique de confort pédagogique. Sur ce plan, il est difficile de prétendre à une généralisation de nos résultats. Nous pensons qu'à l'avenir, il y aurait lieu d'investiguer davantage les autres dimensions de la conceptualisation que Sall et De Ketele (1997) proposent de l'équité. Nous pouvons par exemple penser à l'équité de production en tant que dimension qui a un lien direct avec l'équité socio-économique de confort pédagogique. L'équité de production (pédagogique) ou équité dans les produits s'intéresse à la production pédagogique finale, plus précisément le niveau atteint par les élèves qui sortent du système. Selon Sall et De Ketele (1997), elle permet de savoir si, à niveau d'accès égal et à niveau d'aptitudes égales, les programmes en place permettent aux élèves d'atteindre des niveaux de productions pédagogiques (i.e. : savoirs, savoir-faire et savoir-être) semblables. Aussi, dans une approche d'évaluation de l'efficacité des programmes de formation des futurs enseignants, il serait pertinent de chercher à voir si la formation offerte relativement à la mise en œuvre de l'équité amène véritablement une transformation de leurs pratiques pédagogiques et des rapports interpersonnels qu'ils ont avec leurs élèves.

Enfin, sur le plan méthodologique, la nature de l'approche méthodologique de recherche-documentaire que nous avons adoptée comporte certains désavantages, le nonaccès aux points de vue et expériences des enseignants et des élèves qui composent avec les exigences et adaptations de l'équité. Dans un projet futur, il serait intéressant de recourir aux entretiens individuels et de groupes pour avoir le point de vue des enseignants et des autres acteurs concernés par la question de l'équité. L'intégration des entrevues pour savoir les opinions des enseignants par rapport aux stratégies utilisées en classe apporterait une valeur additionnelle à notre recherche. Elle donnerait un aperçu profond en ce qui concerne les facteurs qui influencent leurs modes d'enseignement. Ainsi, l'analyse de l'équité à travers les perspectives des enseignants pourrait peut-être améliorer les pratiques pédagogiques en classe. Dans la même foulée, il serait gagnant d'observer sur le long terme une cohorte d'enseignants pour voir comment la compréhension et l'adhésion aux motifs qui fondent l'équité impacte la transformation de leurs pratiques d'enseignement et les activités d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainscow, M., Carrington, S. et Harris, J. (2018). *Promoting equity in schools: collaboration, inquiry and ethical leadership*. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge: an imprint of the Taylor & Francis Group. Repéré à <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351601801>
- Ally, R.-M. (2019). *Secondary 4 Selection examinations results 2018* ([Informational and Analytical Reports]). Seychelles : Ministry of education.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ? Mensuel N° 192 - avril 2008 Enseigner. *L'invention au quotidien Sciences Humaines*.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.
- Bondel, M. (2005, 24 janvier). Egalité ou équité ? *Le Monde.fr*. Repéré à https://www.lemonde.fr/societe/article/2005/01/24/egalite-ou-equite-par-marc-blondel_395468_3224.html
- Carney, S., Schweisfurth, M. et Société d'éducation comparée pour l'Europe. (2018). *Equity in and through education: changing contexts, consequences and contestations*. Leiden ; Boston : Brill. Repéré à <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=5570645>
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Boucher-ville, Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Chang-Pentive, A. (2018). *IGCSE Grade distribution from 2006 to 2018 per subject [Excell tables]*. Seychelles.
- Chang-Pentive, A. (2019). *Analysis of IGCSE examinations Performance Oct/Nov 2018* ([Informational and Analytical Reports]). Seychelles.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016: remettre le cap sur l'équité*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck Université. Repéré à <https://www.cairn.info/l-ecole-peut-elle-etre-juste-et-efficace--9782804177355.htm>

- Cruz, F. et Stake, R. (2012). Teaching for Equity, Learning about Discrimination in a Meritocratic Society. *Qualitative Research in Education*, 1, 112-134. doi:10.4471/qre.2012.07
- De Comarmond, O. (2013). *Exploring commitment of secondary teachers in Seychelles*. University of Canterbury. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/3416/cf3ff69393473e993441c7aaa9ee9527e9dd.pdf>
- Dembélé, M. et Miaro-II, B.-R. (2003). Pedagogical Renewal and Teacher Development in Sub-Saharan Africa: A Thematic Synthesis, 65p. Préparée pour l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) dans le cadre de l'étude *Le défi de l'apprentissage*, commanditée pour la biennale de 2003
- Dembélé, M., Sirois, G. et Anne, A. (2017). La formation et la profession enseignante en Afrique subsaharienne : perspective historique et cas illustratifs de pays francophones. *Formation et profession*, 25(2), 3-5.
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961-971. doi:<https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Demeuse, M. (2010a). L'école peut-elle être juste et efficace? *Politique, Hors série*, 6–18.
- Demeuse, M. (2010b, janvier). L'école peut-elle être juste et efficace? *ResearchGate*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/255709684_L'ecole_peut-elle_etre_juste_et_efficace
- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Chapitre 8. Pourquoi parler d'équité ? Dans *Vers une école juste et efficace* (p. 149-170). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/vers-une-ecole-juste-et-efficace--9782804147129-p-149.htm>
- Demeuse, M., Crahay, M. et Monseur, C. (2005). Chapitre 19. Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? Dans *Vers une école juste et efficace* (p. 390-410). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/vers-une-ecole-juste-et-efficace--9782804147129-p-390.htm>
- Descamps, M. A. (s. d.). l'analyse de contenu. <http://www.europsy.org/marc-alain/analysecontenu.html>. Repéré à <http://www.europsy.org/marc-alain/analysecontenu.html>
- Diédhiou, S.B.M. (2014). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français. Une analyse des savoirs pratiques d'enseignants sénégalais exerçant en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. Sarrebruck: Éditions européennes universitaires.
- Doyon, J.-M. (1995). Droit, Loi et Équité. *Revue générale de droit*, 26(2), 325-337. doi:<https://doi.org/10.7202/1035865ar>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation ».

- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759–789. doi:10.2307/3322627
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (2011). Measuring excellence and equity in education. Conceptual and methodological issues. Dans *Equity and Excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (p. 21-39). New York : Routledge Taylor & Francis Group.
- Duru-Bellat, Marie. (2004). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136282_fre
- Dyson, A. (2011). Full Service and Extended Schools: The Path to Equity? Dans *Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities for All Students* (p. 263-281). New York : Routledge Taylor & Francis Group.
- Ernesta, S. et Bastienne, R. (2018, 8 février). La qualité de l'apprentissage et l'enseignement sont les priorités principales du ministère de l'Éducation des Seychelles. *Seychelles News Agency*. Vitoria, Seychelles. Repéré à <http://www.seychellesnewsagency.com/articles/8659/La+qualit+de+l%27apprentissage+et+l'enseignement+sont+les+priorit+principales+du+ministre+de+l%27education+des+Seychelles>
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. Repéré à <https://www.cairn.info/les-inegalites-scolaires--9782130619789.htm>
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. et Imperiale-Arefaine, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Paris : CNESCO.
- Fox, J. (2010). *Education reform Seychelles: Providing for the diversity of educational needs and national development priorities: Improving learning in languages, literacy numeracy and life skills*. Ministry of Education.
- Friant, N. (2013). Egalité, équité, justice en éducation. *Revista Entornos*, 26, 137-150.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling policies? : a comparative approach to education, policy, and disability* (vol. 11). London, New York : Falmer Press.
- Garrett, H. J. (2011). The routing and re-routing of difficult knowledge: Social studies teachers encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347.
- Gaudet, J. D. et Lapointe, C. (2002). L'équité en éducation et en pédagogie actualisante, 30(2), 1-11.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale, 5e édition: De la problématique à la collecte des données*. PUQ.
- Geisler, G. et Pardiwalla, M. (2010). Socialization Patterns and Boys' Underperformance in Seychellois Schools, 11, 62-84.

Government of Seychelles (2019). *Plaisance, Inspection report Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. External Evaluation, Inspectorate unit

Government of Seychelles (2018a). *La Digue, Return visit report, Inspectorate unit*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. Inspectorate unit

Government of Seychelles (2018b). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education and Human Resource Development

Government of Seychelles (2018c). *Pointe Larue Inspection report, Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education

Government of Seychelles (2018d). *Pointe Larue Return visit report, Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education

Government of Seychelles (2018e). *Praslin, Inspection report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2017). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education and Human Resource Development

Government of Seychelles (2016a). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education and Human Resource Development

Government of Seychelles (2016b). *La Digue Inpection Report, Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2016c). *Belonie Inspection report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2016d). *Anse Royale, Inspection report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2016e). *Anse Boileau Investigative visit report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2016f). *Anse Boileau External Evaluation report (Pilot)*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2015a). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2015b). *Praslin, Return report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2015c). *Plaisance, Inspection report Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. External Evaluation, Inspectorate unit

Government of Seychelles (2015d). *Pointe Larue Inspection report, Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2014a). *Praslin, Inspection report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2014b). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2014c). *Anse Boileau Inspection report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2014d). *Beau-vallon, return visit report*, Inspectorate unit, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2014e). *Belonie, Inspection report*, Inspectorate unit, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2014f). *English River Inspection report*, Inspectorate unit, Inspectorate unit, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2013a). *La Digue Inspection report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. External Evaluation, Inspectorate unit

Government of Seychelles (2013b). *Beau-vallon, Inspection report*, Inspectorate unit, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2013c). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2012a). *Pointe Larue Inspection report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education

Government of Seychelles (2012b). *Pointe Larue Special Inspection report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education

Government of Seychelles (2012c). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2012d). *Plaisance, Inspection report* Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. External Evaluation, Inspectorate unit

Government of Seychelles (2012e). *Anse Royale, return visit report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2012f). *Anse Boileau Inspection report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2012g). *Anse Boileau, return visit report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2011a). *Belonie Return visit report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2011b). *English River Inspection report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. nspection report, Inspectorate unit

Government of Seychelles (2011c). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2011d). *Praslin, Return visit report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2010a). *Pointe Larue External quality assessment report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2010b). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2010c). *La Digue External quality assessment return visit report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. External Evaluation, Inspectorate unit

Government of Seychelles (2009a). *Belonie External evaluation report*, Inspectorate unit, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2009b). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2008a). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2008b). *Beau-vallon, External report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

Government of Seychelles (2008c). *English River, Follow-up to External Evaluation report*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. Inspectorate unit

Government of Seychelles (2008d). *La Digue, Follow-up to External Evaluation*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. Inspectorate unit

Government of Seychelles (2008e). *La Digue External Evaluation*, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. External Evaluation, Inspectorate unit

Government of Seychelles (2007). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education

Government of Seychelles (2006a). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education and Youth

Government of Seychelles (2006b). *La Digue, External Evaluation*, Inspectorate unit, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education. Inspectorate unit

Government of Seychelles (2005a). *English River External evaluation report*, Inspectorate unit, Inspectorate unit, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.

- Government of Seychelles (2005b). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education and Youth
- Government of Seychelles (2004). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education
- Government of Seychelles (2003a). *Anse Royale, Follow-up to External Evaluation*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.
- Government of Seychelles (2003b). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education and Youth
- Government of Seychelles (2003c). *Plaisance, Inspection report Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.
- Government of Seychelles (2003d). *Pointe Larue External evaluation report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.
- Government of Seychelles (2002a). *Praslin, Inspection report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.
- Government of Seychelles (2002b). *Education statistics*, unpublished document, Ministry of Education and Youth
- Government of Seychelles (2001a). *Anse Royale, External evaluation report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.
- Government of Seychelles (2001b). *Anse Royale, Inspection report, Inspectorate unit*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.
- Government of Seychelles (2001c). *Plaisance, External evaluation report*, unpublished document, inspectorate unit, Ministry of Education.
- Grisay, A. (2003). *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités?* Grand Baie, Maurice (vol. 18, p. 1-14). Communication présentée au conférence biennale de l'ADEA, décembre 2003. Repéré à <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Grisay%2C+A.+%281984%29.+Quels+indicateurs+pour+quelle+r%C3%A9duction+de+l%27in%C3%A9galit%C3%A9+scolaire+%3F+Revue+de+la+Direction+g%C3%A9n%C3%A9rale+de+l%27Organisation+des+%C3%89tudes%2C+19+%2811%29%2C+1-14>
- Grimes, P. & Bagree, S. (2012). *Equity and Inclusion for All in Education*. UK: GCE, Global Campaign for Education.
- Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques : [rapport]*. Montréal, Montréal : G. Morin, c1997 : Gaëtan Morin.
- Herbaut, E. (2011). L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales, *80*, 53-59.
- Hindriks, J. et Godin, M. (2016). Equité et efficacité des systèmes scolaires: une comparaison internationale basée sur la mobilité sociale. *Les cahiers de recherche du Girsef*, *106*, 1-32.

- Hoareau, M.-R. (2012, Juillet). Analyse de la faisabilité de la mise en œuvre des recommandations issues du Mémoire et du Cadre d'action sur la qualité de l'éducation.
- Hoti, A., Edelmann, D., Eser, M., Imdorf, C., Kappus, E.-N., Krompàk, E., ... Wicht, B. (2015). *Équité – discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif - Migration et origine sociale*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Houtte, M. van. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs; culture and behaviour on equity and excellence in education. Dans *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (p. 75-96). New York : Routledge Taylor & Francis Group.
- Jérôme Ibert, Philippe BAUMARD, Carole Donada & Jean-Marc Xuereb, Nathan. (1999). *La collecte des données et la gestion de leurs sources*. Paris : Dunod.
- Jérôme Ibert, Philippe BAUMARD, Carole Donada & Jean-Marc Xuereb, (last). (1999). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Repéré à <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=La+collecte+des+donn%C3%A9es+et+la+gestion+de+leurs+sources+1999>
- Kafele, B. (2013). *Closing the Attitude Gap: How to Fire Up Your Students to Strive for Success*. ASSN FOR SUPERVISION & CURRICU. <https://books.google.ca/books?id=anciAgAAQBAJ>
- Kozochkina, T. L. (2009). Differentiation among schools as a factor of the quality of general education. *Russian Education and Society*, 51(11), 3-9.
- Koretsky, M., Montfort, D., Nolen, S. B., Bothwell, M., Davis, S., & Sweeney, J. (2018). Towards a stronger covalent bond: pedagogical change for inclusivity and equity. *Chemical Engineering Education*, 52(2), 117-127.
- Labiche, Z.-B. (2019). *End of key stage 4 examinations 2018 (S3)* ([Informational and Analytical Reports]). Seychelles : Ministry of education and human resource development.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi:<https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé-Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Leloup, S. (2000). La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ? *Formation Emploi*, 72(1), 35-47. doi:10.3406/forem.2000.2390
- Leste, A., Valentin, J. et Hoareau, F. (2005). *The SACMEQ II Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education.* ([Analytical]). Seychelles : Ministry of education and youth.
- Levesque, M. (1979). *L'égalité des chances en éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Levesque, M. et Jalbert, H. (1980). *Pour qui sont les chances en éducation?* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Linnakayla, P., Valijarvi, J. et Arffman, I. (2011). Finnish basic education: when equity and excellence meet. Dans *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (p. 190-215). New York : Routledge Taylor & Francis Group.
- Madeleine, K. (2013). *Summary of Exam Results [Primary 6 -2013]* ([Informational and Analytical Reports]). Seychelles : Ministry of education and human resource development.
- Madeleine, K. (2019). *Summary of Exam Results* ([Informational and Analytical Reports]). Seychelles : Ministry of education and human resource development.
- Meuret, D. (2012). Les effets de la régulation par les résultats (accountability) sur les politiques d'éducation aux États-Unis. *Education et sociétés*, n° 30(2), 75-87.
- Ministry of Education and Human Resource Development. (2018). *Ministry of Education and Human Resource development organisational structure and functions manual*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (2018). Mandate of Assessment Section. The ministry.
- Ministry of education and human resource development (2017). *Report of the teacher education task force*. Ministry of education and human resource development.
- Ministry of Education. (2016, juin). Directory of regulatory frameworks, strategic plans and memorandum of agreement / understanding (Constitutional Provisions, Laws, Regulations, Circulars, Policies Procedures and Guidelines, Strategic Plans, and Memorandum of Agreement / Understanding) of the Ministry of education and the public bodies. The ministry.
- Ministry of Education. (2015). *Inclusive Education Policy*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (2014a). *Education for All National EFA 2015 review report*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (2014b). *Education Sector MediumTerm Strategic Plan 2013-2017 and Beyond: A Road Map for the Further Transformation of the Education Process to Achieve Quality Lifelong Education for All and Improve National Sustainable Development*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (2013a). *National assessment framework*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (2013b). *National Curriculum Framework*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (2010). *Improving the governance of schools*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (2009). *Education reform action plan 2009-2010 Summary*. Seychelles : The ministry.

- Ministry of education and human resource development (2004). *Report of the teacher teacher retention committee*. Ministry of education and human resource development.
- Ministry of education and youth department of education (2003). *Access, Inclusion and achievement: closing the gap*. Ministry of education and youth department of education
- Ministry of Education. (2000). *Education for a learning society*. Seychelles : The ministry.
- Ministry of Education. (1999). *ADEA prospective stock-taking review: The major development of education in Seychelles [1977 to 1998]*. Seychelles : The ministry.
- Morrisette, J. (2017). *Les méthodes. Notes du cours Méthodes de recherche (ETA6532)*. Montréal, Université de Montréal.
- Mottier Lopez, L., Crahay, M. et ADMEE-Europe. (2009). *Évaluations e Morrisette, J. (2017). Les méthodes. Notes du cours Méthodes de recherche (ETA6532). Montréal, Université de Montréal.n tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes (1re éd..)*. De Boeck.
- Mulkeen, A., Chapman, D., DeJaeghere, J. et Leu, E. (2007). *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. The World Bank. 10.1596/978-0-8213-7066-7
- Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité, Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., Doré, E. et Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité: pistes pour les cadres de référence et la formation*. Repéré à http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- OCDE. (2014). *Résultats du PISA 2012: L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*. Paris : OCDE. Repéré à <https://doi.org/10.1787/9789264205321-fr>
- OCDE. (2013). *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Résultats du PISA 2012: L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*. Paris : OECD. Repéré à <https://doi.org/10.1787/9789264205321-fr>
- Ouimet, M. (1989). La théorie de la justice de vJohn Rawls. *Déviance et société*, 13(3), 209-218.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4^e éd.)* Paris : Armand Colin. *Collection U Sciences humaines*.

- Podgursky, M. et Springer, M. (2011). Teacher Compensation Systems in the United States K-12 Public School System. *National Tax Journal*, 64, 165-192.
- Poupart, J., & Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Ramaley, J. (2014). Educating for a Changing World: The Importance of an Equity Mindset. *Metropolitan Universities*, 25(3), 5-15.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.
- Royer, C., Guillemette, F., & Moreau, J. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches Qualitatives, Hors série numéro, 2*, 97.
- Ryoo, J. J., Kali, L., & Bevan, B. (2016, October). Equity-oriented pedagogical strategies and student learning in after school making. In *Proceedings of the 6th Annual Conference on Creativity and Fabrication in Education* (pp. 49-57).
- Sall, H. N. et De ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 24.
- Sall, C. (2013). L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal, mémoire de maîtrise non publié, Québec: UQÀM.
- Samuels, A. J. (2018). Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms. *SRATE Journal*, 27(1), 22-30.
- Selby Dora. (2003). *The Challenge of Sustainable Education development in Seychelles in the 21 st Century - Past, Present and Future Perspectives*. Seychelles. Communication présentée au National Conference under the Theme 'seychelles in the 21't Century: Understand Legacies and Facing Future Challenges.
- Seychelles institute of teacher education (2019). *Information note Information Newly Qualified Teachers (NQTs) trained by S.I.T.E from 2014 – July 2019 and Projection of NQTs for the next three years (2019 – 2021)*. Ministry of education and human resource development
- Seychelles institute of teacher education (2019). *Information note program of study*. Ministry of education and human resource development
- Seychelles institute of teacher education (2019). *Information note SITE learners population*. Ministry of education and human resource development
- Seychelles institute of teacher education (2018). *Annual report for 2015*. Seychelles institute of teacher education
- Seychelles Institute of Teacher Education (S.I.T.E). (2017). *Fostering excellence [Powerpoint]*. Seychelles.
- Seychelles institute of teacher education (2017). *Annual report for 2015*. Seychelles institute of teacher education

- Seychelles institute of teacher education (2016). *Annual report for 2015*. Seychelles institute of teacher education
- Seychelles institute of teacher education (2015). *Annual report for 2015*. Seychelles institute of teacher education
- Sirois, G., Dembélé, M. et Labé, O. (2017). Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015). *Formation et profession*, 25(2), 6-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.392>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. et Zoltners, J. (2002). *Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy*. *Educational Policy*, 16(5), 731–762.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174(1), 41-48.
- Sturgis, C. et Casey, K. (2018). *Leveraging Competency-Based Education to Ensure All Students Succeed* ([Final paper]), p.1-56.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du xixe au xxie siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Télémaque, K. (2019). *S5 National Examinations 2018 results presentation* ([Informational and Analytical Reports]). Seychelles : Ministry of education and human resource development.
- Tournier, M. (1995). Egalité ou équité, question d'hier, problème d'aujourd'hui. *Mots*, 42, 102-109.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 5, 38-45.
- UNESCO. (2017). Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*, 1-46, 46.
- UNICEF. (2015). *The Investment Case for Education and Equity* ([Informational or Analytical Reports]) (p. 1-140). New York, USA : UNICEF Education section, Programme division. Repéré à https://www.unicef.org/publications/index_78727.html
- Van den Branden, K., Piet Van Avermaet et Miek Van Houtte. (2011). *Equity and excellence in education: towards maximal learning opportunities for all students*. New York : Routledge Taylor & Francis Group. Repéré à <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136835605>

ANNEXES

Annexe 1 : La structure du système scolaire Seychellois

Niveau	Durée
Crèche (Maternelle) <i>Première année</i> <i>Deuxième année</i> <i>Troisième année</i>	3ans
Primaire <i>Primaire 1</i> <i>Primaire 2</i> <i>Primaire 3</i> <i>Primaire 4</i> <i>Primaire 5</i> Primaire 6	6 ans
Secondaire <i>Secondaire 1</i> <i>Secondaire 2</i> Secondaire 3 <i>Secondaire 4</i> Secondaire 5	5 ans

Annexe 2 : L'évolution de la structure du système éducatif

Figure 1.

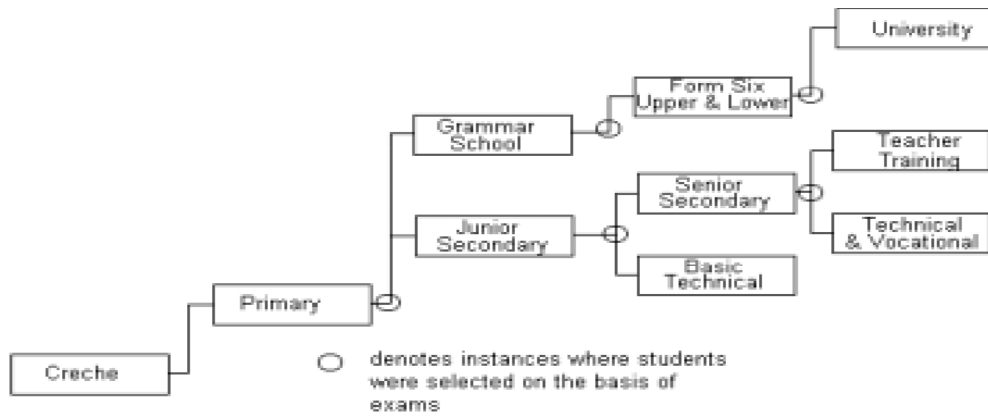


Figure 1: The structure of the education system in 1977

Figure 2.

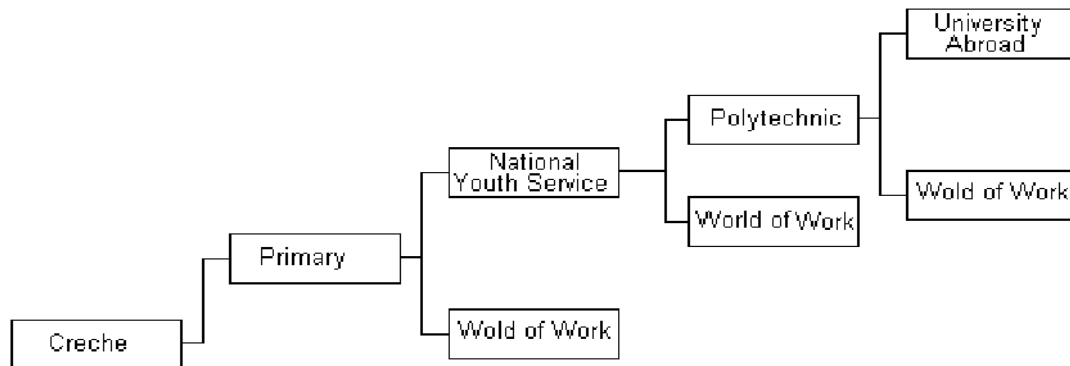


Figure The education system which was in place by 1983.

Figure 3.

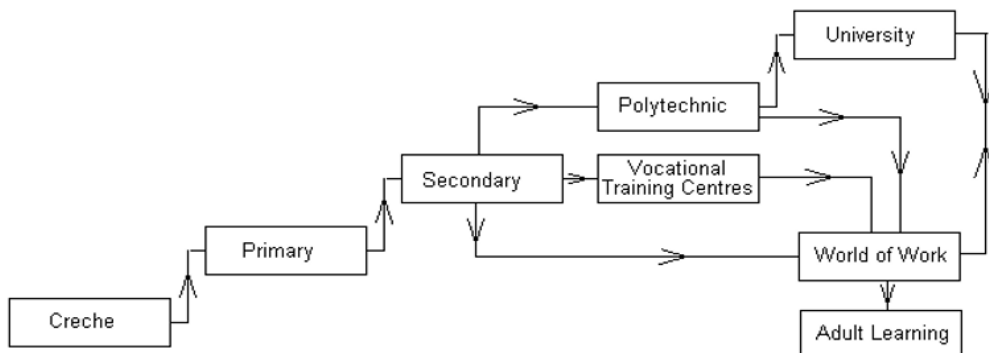


Figure 3: The basic structure of the current education system

Annexe 3 : Les résultats scolaires de l'examen de P6 2014 à 2018

Aux Seychelles, l'examen national de P6 évalue les compétences acquises par les élèves à la fin de leur année d'études au primaire. Cet examen permet de reconnaître le niveau de performance des élèves par rapport aux objectifs du programme et par rapport aux objectifs à atteindre, d'améliorer l'apprentissage des élèves grâce à la planification du développement de l'éducation, d'identifier les faiblesses et les forces de l'apprenant, d'aider et faciliter la définition d'objectifs d'apprentissage individuels, de classe et d'école, d'établir des normes élevées en matière de qualité d'instruction, de suivre l'apprentissage et la croissance des élèves à différentes étapes clés et de suivre les performances sur l'ensemble du système scolaire au fil du temps (Ministère de l'éducation et du développement des ressources humaines, 2018, Ministère de l'éducation, 2014 ; Ministère de l'éducation, 2013).

À partir des rapports du ministère de l'éducation et ressources humaines nous observons qu'en 2018 il y a eu une augmentation des résultats par rapport aux années précédentes. Premièrement, si nous comparons les années 2017 et 2018, à travers les statistiques nous observons une augmentation dans le nombre de A à C dans quatre matières et nous notons une légère augmentation aussi de la moyenne de quatre matières en particulier : en anglais 6 %, créole 9 %, sciences 6% et mathématiques 7%¹³. Nous notons par voie de conséquences, une réduction dans le nombre d'élèves ayant obtenu la note U (Madeleine, 2018). (Cf. Tableau 1 et 2).

Tableau 1 : La distribution des notes de l'examen de P6 de l'année 2016 à 2018 par matière (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018 cité dans Madeleine, 2019).

¹³Voit tableau d'équivalence en annexe

La distribution des notes pour les trois dernières années

Note	A* - C			D - G			U		
	Matière	2016 (32%)	2017 (33%)	2018 (36%)	2016 (55%)	2017 (56%)	2018 (55%)	2016 (13%)	2017 (11%)
Anglais	42%	38%	44%	46%	51%	45%	12%	12%	11%
Français	47%	47%	40%	49%	51%	56%	4%	2%	4%
Créole	40%	51%	60%	52%	43%	35%	8%	6%	5%
Mathématiques	13%	18%	25%	61%	62%	58%	26%	20%	16%
Science	25%	20%	26%	59%	64%	64%	16%	16%	10%
Science sociale	26%	21%	19%	61%	69%	70%	14%	10%	11%

Tableau 2 : La répartition des notes pour l'année 2012, 2013 et 2014 (Ministère de l'éducation, 2014 cité dans madeleine 2014)

Note	A* - C			D - G			U		
	Matière	2012 (35%)	2013 (32%)	2014 (33%)	2012 (57%)	2013 (56%)	2014 (58%)	2012 (8%)	2013 (13%)
Anglais	12%	15%	24%	72%	68%	57%	16%	17%	19%
Français	50%	45%	26%	46%	49%	67%	4%	6%	7%
Créole	37%	60%	50%	57%	33%	44%	6%	8%	6%
Mathématiques	27%	8%	26%	65%	70%	67%	8%	21%	6%
Science	31%	22%	39%	62%	60%	53%	7%	18%	8%
Science Sociale	54%	40%	31%	39%	53%	63%	7%	7%	7%

De plus, en 2014, nous observons que 33% des élèves ont obtenu des notes comprises entre A* et C, 58% des notes entre D et G, et 9 % la note U. Toutefois, nous ne disposons pas des données correspondant à l'année 2015. Quant à l'année 2016, 32% des élèves ont obtenu les notes comprises entre A* et C, 55 % entre D et G et 13 % la note U. En 2017, 33 % de la note A à C, 56% de la note D à G et 11 % de la note U. En 2018, 36 % A à C, 55 % de la note D à G et 9 % U (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018). (Cf. Tableau 1 et 2)

Tableau 3 : La distribution des notes de P6 pour l'année 2018 (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018 cité dans Madeleine, 2019).

Distribution des notes pour 2018				
Matières	Note: A* - C 36%		D - G 55%	U 9%
	Nombre de candidat Total 1350	%	%	%
Anglais	1323	44%	45%	11%
Français	1329	40%	56%	4%
Kreol	1322	60%	35%	5%
Mathématiques	1329	25%	58%	16%
Science	1330	26%	64%	10%
Science sociale	1326	19%	70%	11%

En prenant appui sur les notes pour l'année 2018 pour l'anglais nous observons 44 %, (n=582), 40 % (n=529) en français, 60 % (n=793) en Kreol, 25 % (n=330) en mathématiques, 26 % (n=343) en science et 19 % (n=251) en science sociale ont obtenus une note de A* à C. À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que pour cinq des six matières présentées, à savoir anglais, français, mathématiques, science et science sociales les notes des élèves sont comprises entre D et G, ce qui est loin d'être satisfaisant.

Malgré le faible niveau des résultats obtenus en comparant les années 2017 et 2018, il convient quand même de noter que le nombre d'écoles au sein desquelles les étudiants obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne nationale a diminué.

Nous observons en effet, qu'entre 2017 et 2018, en anglais le nombre d'écoles au-dessous de la moyenne nationale a diminué d'un point. Ensuite, pour ce qui est du français, ce nombre est passé de 12 à 8, de 12 à 7 pour le créole et de 12 à 11 pour les mathématiques. Pour les sciences et sciences sociales le nombre d'écoles en-dessous de la moyenne demeure inchangé. (Cf. Tableau 4).

Tableau 4 : Le nombre d'école primaire au-dessus, sur et au-dessous de la moyenne nationale (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018 cité dans Madeleine, 2019).

Le nombre d'école au-dessus, sur et au-dessous de la moyenne nationale

Matière	Au-dessus/sur		Au-dessous	
	2017	2018	2017	2018
Anglais	13	14	11	10
Français	12	16	12	8
Créole	12	17	12	7
Mathématiques	12	13	12	11
Science	13	13	11	11
Science sociale	13	13	11	11

Tableau 5 : La moyenne nationale de l'examen P6 entre 2013 à 2018 par matière (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018 cité dans Madeleine, 2019).

La moyenne nationale par matière pour les cinq dernières années

Matière	Moyenne 2013	Moyenne 2014	Moyenne 2015	Moyenne 2016	Moyenne 2017	Moyenne 2018
Anglais	40	42	38	51	50	52
Français	53	45	50	56	56	53
Créole	58	54	47	52	56	59
Mathématiques	34	46	48	35	39	43
Science	42	51	43	44	42	45
Science sociale	51	49	47	45	48	43

En outre, durant les cinq dernières années, nous constatons une évolution en dents de scie dans toutes les matières, mises à part les années 2015 et 2016. En effet, les années 2015 et 2016 connaissent une augmentation dans cinq matières notamment en anglais, français, créole, mathématiques et science (cf. Tableau 5 et 6).

Tableau 6 : Les écarts entre la moyenne nationale de l'examen P6 de 2013 à 2018 par matière Adaptation du tableau 5 (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018 cité dans Madeleine, 2019).

Ce tableau illustre les écarts entre les moyennes à partir de l'année 2013 jusqu'en 2018. Il nous permettra de comparer les moyennes des élèves sur une période donnée mais également au sein des différentes matières.

Matière	Années										
	2013	Les écarts entre les moyennes (+/-)	2014	Les écarts entre les moyennes (+/-)	2015	Les écarts entre les moyennes (+/-)	2016	Les écarts entre les moyennes (+/-)	2017	Les écarts entre les moyennes (+/-)	2018
Anglais	40	+2	42	-4	38	+13	51	+1	50	+2	52
Français	53	-8	45	+5	50	+6	56	=	56	-3	53
Créole	58	-4	54	-7	47	+5	52	+4	56	+3	59
Mathématiques	34	+12	46	+2	48	+13	35	+4	39	+4	43
Science	42	+9	51	-8	43	+1	44	-2	42	+3	45
Science sociale	51	-2	49	-2	47	-2	45	+3	48	-5	43

Cependant, même si nous constatons parfois une évolution des moyennes d'une année à l'autre, les résultats des élèves restent très faibles. En effet, la plus haute moyenne pour les cinq dernières années est en 2018 : 59 en créole (qui correspond à un D) et la plus faible : 34 en 2014 (qui correspond à un F) pour les mathématiques. Les performances des élèves demeurent donc très faibles et répondent à peine aux exigences de l'évaluation.¹⁴

En résumé, les notes obtenues par les élèves du primaire 6 sont en diminution. Entre 2014 et 2018 le pourcentage d'élève ayant reçu une note supérieure à « C » est resté relativement bas à l'exception du créole qui est restée stable. Nous notons une moyenne nationale de 58 % en 2013, 54% en 2014, 47 % en 2015, 52 % en 2016, 56 % en 2017 et à 60 % en 2018 (Cf. Tableau 5 et 6). Dans l'ensemble, nous observons que la majorité des élèves se situe au niveau de la deuxième partie de l'échelle D à G.

^{14*}À savoir, aux Seychelles la notion de réussite renvoie aux élèves qui ont eu une note supérieure à la note U. Qui fait que même si le nombre de pourcentage pour la réussite est relativement élevé, les notes ne sont pas satisfaisantes. Cela pourrait être contradictoire, aussi voir conflictuel dans le cas où les écoles souhaiteraient travailler les données pour améliorer la performance des élèves.

Annexe 4 : Les résultats scolaires de l'examen de S3 2014 à 2018

L'examen de S3 a comme objectif d'aider le ministère de l'Éducation et du développement des ressources humaines à prendre des décisions plus éclairées sur la voie la plus appropriée pour orienter les élèves, en relation avec la prochaine étape de leurs études secondaires et aussi d'aider les étudiants à se préparer pour des études au-delà du secondaire 3. (S3)

Selon le rapport de 2018, des améliorations mineures ont eu lieu, contrairement à l'année précédente, en particulier sur le pourcentage de réussite aux examens qui a augmenté de 1% : 74% contre 73% en 2017. Cette amélioration est particulièrement notable dans quatre matières : anglais, sciences, géographie et histoire. Malgré tout, les faibles résultats obtenus restent préoccupants (Labiche, 2018).

En fait, si nous nous basons sur les chiffres pour l'année 2018, nous notons qu'en science, 10 % des élèves (n=118/ 1200), pour la géographie 20% (n= 244/1210 élèves), en Histoire 8 %(n=94 / 1203) et en mathématiques 11 % des élèves (n= 136/1190) ont obtenu une note C ou supérieure à C. Quant aux langues, nous observons 47% d'élèves pour l'anglais (n= 572/ 1210) et 39 % d'élèves pour le français (n= 475/1181) ayant obtenu une note C ou supérieure à C. Par conséquent, à travers le total de note des matières de l'année 2018, comme c'est le cas pour P 6, nous constatons que la majorité des élèves se retrouvent dans la deuxième partie de l'échelle de notes. Les résultats se présentent ainsi, 33 A *, 255 A, 585 B, 766 C, 848 D, 836 E, 919 F, 1074 G, 1878 U sur un total de 7194 élèves (Cf. Tableau 1).

Tableau 1 : Résumé des matières pour l'année 2018 (Ministère de l'éducation, 2019 cité dans Labiche, 2019)

Resumé des matières

	A*	A	B	C	D	E	F	G	U	X= Les absents	Total Inscrit	Total présent	Total de la note C ou plus	Total de réussite	Pourcentage de la note C ou plus	Pourcentage de réussite
Science	3	13	37	65	153	158	204	218	349	79	1279	1200	118	851	10	71
Anglais	11	103	229	229	186	118	95	107	132	69	1279	1210	572	1078	47	89
Français	4	62	176	233	188	159	150	143	66	98	1279	1181	475	1115	39	94
Géographie	5	39	76	124	143	164	170	197	292	69	1279	1210	244	918	20	76
Histoire	0	10	28	56	110	140	181	235	443	76	1279	1203	94	760	8	63
Mathématiques	10	28	39	59	68	97	119	174	596	89	1279	1190	136	594	11	50
									187							
Total	33	255	585	766	848	836	919	1074	8	480	7674	7194	1639	5316	23	74

Tableau 2: Les pourcentages des notes A* à C entre l'année 2014 à 2018 (Ministère de l'éducation, 2018 cité dans Labiche, 2019).

Distribution des notes A* à C pour les cinq dernières années

	2014	2015	2016	2017	2018
ANGLAIS	27%	45%	38%	35%	47%
FRANÇAIS	34%	44%	23%	40%	39%
MATHÉMATIQUES	14%	23%	17%	18%	11%
SCIENCE	6%	9%	5%	5%	10%
GEOGRAPHIE	10%	14%	6%	8%	20%
HISTOIRE	10%	9%	10%	7%	8%

Dans le même sillage, nous observons que la distribution des notes A* à C pendant les cinq dernières années (2014- 2018) est aussi inquiétante. Nous remarquons que le plus haut pourcentage des notes est au-dessous de 50%. Pour l'anglais, seulement 47% des élèves ont obtenu une note entre A* et C, pour le français, ce nombre s'élève à 44% puis pour les mathématiques 23% en 2015, pour les sciences 10% en 2018, géographie 20% en 2018, l'histoire 10 % en 2014 et 2016. En résumé, nous constatons que ces données sont très faibles particulièrement pour les quatre dernières matières (Cf. Tableau 2).

Tableau 3 : Les pourcentages des moyennes présentées par matière entre l'année 2014 à 2018. (Ministère de l'éducation, 2019)

Moyenne des matières au cours de cinq dernières années

	2014	2015	2016	2017	2018
Anglais	44%	53%	48%	47%	53%
Français	49%	54%	46%	52%	52%
Mathématiques	35%	43%	37%	36%	28%
Science	30%	33%	29%	30%	34%
Géographie	32%	36%	29%	28%	39%
Histoire	31%	37%	28%	27%	29%

Également, la moyenne pour presque toutes les matières entre les années 2014 et 2018 se situe au-dessous de 50 % à l'exception de l'anglais pour l'année 2015 et 2018 où cette moyenne était de 53 % ainsi que du français pour l'année 2015, où la moyenne était de 54% et de 52% pour les années 2017 et 2018 (Cf. Tableau 3). Selon Labiche (2018) cela démontre d'une part, qu'une partie importante de la population éprouve toujours des difficultés à atteindre une partie substantielle des objectifs du programme d'études et que d'autre part, il reste beaucoup à faire en termes de taux de réussite et de points de repère établis, en particulier dans des matières autres que les langues. Cela indique qu'une bonne proportion des élèves n'aura peut-être pas une base solide lors de son entrée en S4.

Par ailleurs, le taux d'absentéisme aux examens est alarmant, ce qui pourrait affecter le résultat global de la performance des élèves. En effet, à la lecture du tableau 1, nous notons que 79 élèves soit 6% des inscrits pour les sciences, ne se sont pas présentés à l'examen. En ce qui concerne l'anglais et la géographie 69 élèves, soit 5% des inscrits, se sont absentés. Ce pourcentage s'élève à 8% pour le français et 7% pour les mathématiques. Ainsi, nous pouvons constater qu'un grand nombre d'élèves ne se présentent pas aux examens pour l'ensemble des matières.

Annexe 5 : Les résultats scolaires de l'examen de S5 2014 à 2018

Les examens de S5 sont le pont entre l'enseignement supérieur et le monde du travail. À la fin du secondaire 5 deux examens sont imposés. Les élèves passent un examen de sélection en S3 avant de rentrer en S4 qui déterminera quel examen final ils passeront.

Le premier est un examen international de Cambridge appelé IGCSE (The International General Certificate of Secondary Education) introduit aux Seychelles à partir de 2006 (Ministère de l'éducation 2016). L'examen est préparé et corrigé à Londres. L'examen de IGCSE examine douze matières notamment : l'art, la science (Combined science), les mathématiques, anglais (Second language), l'anglais langue première (First language), l'histoire, la géographie, l'information et technologie, la biologie, la chimie, la physique. Pour avoir accès à l'examen IGCSE, les élèves doivent obtenir un score compris entre 40 et 100%. Pour ce qui est des mathématiques, de l'anglais et des sciences, ceux qui obtiennent des résultats compris entre 40 et 69% passeront l'examen IGSCSE "core" (moins exigeant). Ceux qui obtiennent un score de 70% ou plus passeront l'examen IGCSE "extended". En revanche, en ce qui concerne l'histoire, la géographie et l'informatique, les élèves ayant obtenu une note supérieure ou égale à 40% pourront passer l'examen IGCSE. Il n'existe pas de niveau extended et core pour ces matières.

Quant au deuxième, c'est un examen national préparé et corrigé au ministère de l'éducation. Il se présente comme une alternative pour les élèves qui n'auraient pas le niveau nécessaire pour passer les examens internationaux. Il examine dix matières, en particulier : la science (Combined Science), les mathématiques, anglais langue seconde (Second language), l'histoire, la géographie, la technologie de l'information, la biologie, la chimie, et la physique. Mais, l'examen de français (DELF) est administré par le ministère français de l'éducation nationale pour certifier les compétences en français : B2, B1, A2, A1. Les candidats qui sont inscrits aux examens nationaux sont les élèves qui ont eu la note 0 à 40.

En fait, les deux examens ne ramènent pas aux mêmes filières. L'examen de IGCSE permet aux élèves de rentrer dans des institutions tels que : l'École d'études supérieures (SALS), l'École des études commerciales et de comptabilité (SBSA) et l'Institut national des

sciences sociales et de la santé, (NIHSS) et l'examen national va déboucher sur des filières plutôt techniques. Exemples, le Centre de formation maritime (MTC), le Centre de formation agricole et horticole des Seychelles (SAHTC), l'École d'arts visuels (SVA) et l'Institut de technologie des Seychelles (SIT).

Les données du ministère de l'éducation et de ressources humaines révèlent que 2018 fut l'année qui a enregistré le moins d'élève pour l'examen d'IGCSE depuis son introduction en 2006 (Rapport d'IGCSE, 2018). À titre d'exemple, si nous regardons le nombre d'élève enregistré pendant les cinq dernières années nous constatons une décroissance significative entre les années ; 2551 élèves en 2014, 2302 élèves en 2015, 2109 élèves en 2016, 1945 élèves en 2017, 1880 élèves en 2018. De plus, nous observons que parmi les 1880 élèves inscrits pour 2018, 1859 étaient présents et sur les 1859 élèves présents seulement 1815 élèves ont réussi à l'examen (cf. Tableau 1).

En nous appuyant sur les données de l'année 2018 nous remarquons que la distribution de la note A* à C est assez faible et relativement différente d'une matière à l'autre. Commençons par l'art où, 17 % des élèves (n=12/70) ont eu la note C ou supérieure parmi 72 inscrits. Pour la biologie 40% des élèves (n=71/181), Chimie, 46 % (n= 43/94), Science 19 % des élèves (n=3/16). Anglais langue seconde 32 % (n=181/588), pour anglais langue première, 80% des élèves (n=45/56), Géographie, 28 % (n= 64/234), Histoire, 16 % (n=9/57) Informatique, 33% des élèves (n= 67/205). Mathématiques, 49 % (n=120/247). Physique, 30 % (n=34/113 présents (Ministère de l'éducation et ressource humaines, 2018 cité dans Chang-Pentive, 2019). (Cf. Tableau 1)

Tableau 1 : Les résultats des notes d'IGCSE présentées pour les cinq dernières années par matière (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018 cité dans Chang-Pentive, 2019)

2018	A*	A	B	C	D	E	F	G	Q	U	X	Total inscrit	Total de réussite	Total Présent	Taux de passation	Total de la note C ou plus
L'art			4	8	7	14	27	10			2	72	70	70	100	12
Biologie	2	6	11	52	40	33	23	9	5	1		182	176	181	97	71
Chimie	3	3	3	34	19	15	15	2			3	97	94	94	100	43
Science (Combinée)				3	3	8	2					16	16	16	100	3
Anglais langue seconde	3	10	39	129	145	117	67	51	27	9		597	561	588	95	181
Anglais langue première	3	8	14	20	10	1					1	57	56	56	100	45
Géographie	1	7	19	37	50	56	40	18	6	2		236	228	234	97	64
Histoire		2	2	5	10	19	10	8			1	57	56	56	100	9
Informatique		3	24	40	44	46	26	19	3			205	202	205	99	67
Mathématiques		4	17	99	64	35	16	9	2	1		247	244	246	99	120
Physique	3	4	8	19	25	21	22	10	1	1		114	112	113	99	34
Total	15	47	141	446	417	365	248	136	44	21		1880	1815	1859	98	649

Pourcentage de la note C ou plus
17
40
46
19
32
80
28
16
33
49
30
36

2017	A*	A	B	C	D	E	F	G	Q	U	X	Total inscrit	Total de réussite	Total Présent	Taux de passation	Total de la note C ou plus
L'art			1	11	11	23	21	12	3			82	82	79	96	12
Biologie	1	9	10	53	48	38	7	8				174	174	174	100	73
Chimie	3	6	7	28	22	31	10	4				111	111	111	100	44
Science				5	6	9	8	2			2	32	30	30	100	5
Anglais langue seconde	4	12	29	154	124	124	96	66	88	8		705	697	609	87	199
Anglais langue première	3	13	19	27	8	1						71	71	71	100	62
Géographie	1	7	20	32	53	54	49	18	5			239	239	234	98	60
Histoire		2	4	11	12	5	4					38	38	38	100	17
Informatique	1	7	18	24	29	31	21	10				141	141	141	100	50
Mathématiques	1	4	7	89	71	40	19	5	10			246	246	236	96	101
Physique	2	7	9	26	19	24	9	10				106	106	106	100	44
Total	16	67	124	460	403	380	244	135	106	10		1945	1935	1829	95	667

Pourcentage de la note C ou plus
15
42
40
17
29
87
25
45
35
41
42
34

2016	A*	A	B	C	D	E	F	G	Q	U	X	Total inscrit	Total de réussite	Total Présent	Taux de passation	Total de la note C ou plus
L'art		3	4	12	20	29	15	5			1	89	88	88	100	19
Biologie	3	8	12	64	42	45	21	3	2	1		201	200	198	99	87
Chimie	6	3	7	32	20	22	28	9	1			128	128	127	99	48
Science				2	4	10	7	9	7	1		40	39	32	82	2
Anglais langue seconde	11	22	48	166	94	79	123	65	18	7		633	626	608	97	247
Anglais langue première	2	16	20	16	7							61	61	61	100	54
Géographie	1	10	20	44	58	57	35	14	6	1		246	245	239	98	75
Histoire		1	4	12	15	18	11	3				64	64	64	100	17
Informatique	1	7	27	36	33	36	18	10	1			169	169	168	99	71
Mathématiques	1	4	13	97	80	88	39	17	4	2		345	343	339	99	115
Physique	5	10	10	29	24	34	17	4				133	133	133	100	54
Total	30	84	165	510	397	418	314	139	39	13		2109	2096	2057	98	789

Pourcentage de la note C ou plus
22
44
38
5
39
89
31
27
42
34
41
38

	2015	A*	A	B	C	D	E	F	G	Q	U	X	Total inscrit	Total de réussit	Total Présent	Taux de passation	Total de la note C ou plus
L'art			2	9	10	14	17	37	5				94	94	94	100	21
Biologie		2	6	19	47	36	36	19	14		3		182	182	179	98	74
Chimie		2	5	11	43	16	27	29	15		6		154	154	148	96	61
Science					6	6	7	12	15		17	1	64	63	46	73	6
Anglais langue seconde		12	52	61	206	109	106	141	48		31	7	773	766	735	96	331
Anglais langue première		3	12	16	23	7	3						64	64	64	100	54
Géographie		3	8	19	34	35	45	41	16		10		211	211	201	95	64
Histoire			1	5	11	17	23	24	11		1		93	93	92	99	17
Informatique			5	15	45	35	28	26	23		13		190	190	177	93	65
Mathématiques		2	7	14	102	83	84	27	20		18	2	359	357	339	95	125
Physique		2	4	13	18	18	20	28	14			1	118	117	117	100	37
Total		26	102	182	545	376	396	384	181	0	99	11	2302	2291	2192	96	855

Pourcentage de la note C ou plus
22
41
40
10
43
84
30
18
34
35
32
37

	2014	A*	A	B	C	D	E	F	G	Q	U	X	Total Inscrit	Total Présent	Taux de passation	Total de la note C ou plus	Pourcentage de la note C ou plus (%)
L'art			1	12	18	18	37	20	4		1	2	113	111	110	31	28
Biologie			5	16	53	57	42	22	14		7	1	217	216	209	74	34
Chimie		1	2	9	31	22	34	23	21		2		145	145	143	43	30
Science					6	4	14	15	24		49	2	114	112	63	6	5
Anglais langue seconde		18	42	73	191	154	94	145	49		16	14	796	782	766	324	41
Anglais langue première		1	3	7	23	16	8	3					61	61	61	34	56
Geographie			5	15	45	62	56	58	44		18		303	303	285	65	21
Histoire			3	9	22	13	14	15	3		1		80	80	79	34	43
Informatique			2	14	41	31	42	34	18		12	1	195	194	182	57	29
Mathématiques			3	5	13	87	75	87	45		35	4	406	402	367	108	27
Physique		1	4	8	17	25	20	32	10		4		121	121	117	30	25
Total		24	72	176	534	477	448	412	239	0	145	24	2551	2527	2382	806	32

De même, malgré le nombre de réussite rapporté dans le rapport de IGCSE entre 2014 et 2018, les notes ne sont pas satisfaisantes. Nous constatons en effet qu'en 2018, seulement 36% des élèves ont eu une note supérieure à C à l'examen, soit moins de la moitié (n=649/1859). Les résultats pour les années précédentes n'ont pas été meilleurs. En effet nous notons en 2017, 34 % (n=667/1829), en 2016, 38 % (n=789/2057), en 2015, 37% (n= 855/2192) et enfin, en 2014, 32% des élèves (n=806/2382) ont eu une note supérieure à C à l'examen. Nous notons par conséquent qu'un grand nombre d'élèves, c'est-à-dire plus de la moitié qui se trouve dans la deuxième partie de l'échelle de note. Entre autres, nous comptons 1210 élèves en 2018, 1162 élèves en 2017, 1268 élèves en 2016, 1337 élèves en 2015 et 1576 élèves, en 2014 (Cf. Tableau 1).

Nous observons une tendance similaire durant les cinq dernières années concernant les élèves ayant obtenu la note C dans la plupart des matières à l'exception de l'anglais langue première. En effet, nous notons qu'en ce qui concerne l'anglais langue première, un nombre remarquable d'élèves a obtenu la note A* à C. D'abord, en 2014 nous notons 55% des élèves (n=34/61). L'année suivante, 84 % des élèves (n=54/64). Ensuite, en 2016 : 88 % des élèves (n=54/61) en 2017 : 87 % des élèves (n=62/71). Finalement, en 2018 ; 74 % des élèves (n=45/56).

Aussi, en ce qui concerne la performance au niveau des écoles, six parmi dix écoles secondaires ont vu augmenter leur pourcentage d'élèves ayant obtenu une note supérieure à C. Notamment, Anse royale secondaire qui est passé de 29% en 2017 à 41 % en 2018, Beau-vallon secondaire de 45% en 2017 à 48 % en 2018, La Digue secondaire de 28% en 2017 à 29 % en 2018, Plaisance secondaire 27 % en 2017 à 28 % en 2018, Pointe Larue secondaire 30 % en 2017 à 32 % 2018, Praslin secondaire 24 % en 2017 à 35 % en 2018. (Cf. Tableau 2)

Tableau 2 : Résumé des performances d'IGCSE en 2018 par école (Ministère de l'éducation et ressources humaines, 2018 cité dans Chang-Pentive, 2019).

Résumé de performance du secondaire 5 par école															
School	A*	A	B	C	D	E	F	G	U	X	Total inscrit	Taux de passation 2018	Taux de passation 2017	Pourcentage de la note C ou plus 2018	Pourcentage de la note C ou plus 2017
Anse Boileau Secondaire		5	12	49	41	46	24	24	2	1	204	99%	94%	33%	33%
Anse Royale Secondaire	1	7	28	67	58	42	32	12	5	1	253	98%	96%	41%	29%
Beau Vallon Secondaire	3	6	25	62	41	34	24	5		3	203	100%	97%	48%	45%
Belonie Secondaire	1	6	9	49	54	31	27	15	10		202	95%	98%	32%	40%
English River Secondaire	2	12	14	33	33	36	26	21	1	3	181	99%	93%	34%	40%
La Digue Secondaire	1	2	4	17	20	22	11	3	2		82	98%	89%	29%	28%
Mont Fleuri Secondaire	1	1	13	51	38	46	29	21	9	2	211	96%	95%	32%	43%
Plaisance Secondaire		3	10	32	34	32	26	20	4	4	165	98%	91%	28%	27%
Pointe Larue Secondaire	2	4	16	48	57	49	31	7	5	7	226	98%	94%	32%	30%
Praslin Secondaire	4	1	10	38	41	27	18	8	6		153	96%	93%	35%	24%
Toutes les écoles	15	47	141	446	417	365	248	136	44	21	1880	98%	95%	35%	34%

Nous observons que malgré une relative augmentation des performances des élèves dans ces six écoles secondaires, les élèves ayant obtenus une note supérieure à C en S5 ne sont pas nombreux tout comme ceux des autres niveaux évoqués précédemment. Les notes demeurent donc insatisfaisantes.

Les résultats des élèves étant insatisfaisants, ils ne parviennent pas à s’inscrire à l’examen IGCSE. De fait, de plus en plus d’élèves s’inscrivent aux examens nationaux plus accessibles (Télémaque, 2018). Les tableaux 3 et 4 illustrent le pourcentage d’élèves sélectionnés pour les examens d’IGCSE par école (Le français exclus) et le pourcentage d’élèves sélectionnés pour les examens nationaux respectivement. Ainsi, nous remarquons que dans la majorité des écoles, les élèves sont admis pour les examens nationaux au lieu de IGCSE. À l’exception de l’école de Belonie et La Digue secondaire où nous observons que 143 parmi 265 élèves étaient inscrits pour IGCSE contre 123 parmi 338 élèves pour l’examen national et La Digue : 76 parmi 115 pour IGCSE et 45 parmi 137 pour l’examen national.

Tableau 3 : Le pourcentage des élèves sélectionnés pour IGCSE par école (Le français exclus) (Ministère de l’éducation et développement ressource humaines, 2018 cité dans Ally, 2019).

**Pourcentage des élèves sélectionnés pour IGCSE par école
(Le français exclus)**

Les écoles	BIOLOGIE	CHIMIE	ANGLAIS	GÉOGRAPHIE	HISTOIRE	MATHÉMATIQUES	PHYSIQUE	TOTAL PAR ÉCOLE	TOTAL PRÉSENT	POURCENTAGE DES ÉLÈVES SÉLECTIONNÉS
Anse Boileau	16	9	44	18		13	9	109	214	51
Anse Royale	23	6	74	33	1	21	10	168	338	50
Beau-Vallon	17	6	58	18	1	22	14	136	302	45
Belonie	20	9	50	27	9	20	8	143	265	54
English River	18	15	35	12	5	14	8	107	263	41
La Digue	12	5	23	12	2	16	6	76	115	66
Mont Fleuri	14	7	55	23	4	35	28	166	311	53
Perseverance	17	4	50	8		13	7	99	282	35
Plaisance	15	9	62	16	4	23	7	136	338	40
Pointe Larue	18	10	55	17	2	22	12	136	332	41
Praslin	13	8	55	18	2	22	5	123	267	46
TOTAL PAR MATIÈRE	183	88	561	202	30	221	114	1399	3027	46

Tableau 4 : Le nombre d'élèves sélectionnés pour les examens nationaux par matière et par école (Ministère de l'éducation et développement ressource humaines, 2018 cité dans Ally, 2019)

Le nombre d'élève sélectionné pour l'examen national

ÉCOLE	BIOLOGIE	CHIMIE	ANGLAIS	FRANÇAIS	GÉOGRAPHIE	HISTOIRE	MATHÉMATIQUES	PHYSIQUE	Total par école	Total des élèves Présents	Pourcentage des élèves sélectionnés
Anse Boileau	15	7	19	19	21	2	38	10	131	279	47
Anse Royale	27	16	5	7	27	15	57	24	178	428	42
Beau-Vallon	18	4	46	42	44	6	81	8	249	392	64
Belonie	31	4	13		23	7	39	6	123	338	36
English River	19	12	35	28	28	5	65	10	202	331	61
La Digue	6	2	4	2	11	2	11	6	45	137	33
Mont Fleuri	28	15	20	16	39	10	41	12	181	369	49
Perseverance	29	8	38	14	44	8	76	12	229	367	62
Plaisance	59	23	36	50	70	10	91	33	372	430	87
Pointe Larue	47	9	32	26	51	6	56	8	235	424	55
Praslin	35	5	50	40	41	7	43	15	236	338	70
Total par matière	314	105	298	249	399	78	598	144	2185	3833	

L'augmentation est aussi observable dans le nombre d'inscription de certaines matières pour l'examen national. En particulier, en biologie, nous comptons 137 élèves inscrits en 2017 contre 223 en 2018, en Chimie ce nombre est passé de 76 en 2017 à 84 en 2018, de 267 à 393 pour l'anglais, de 724 à 750 pour la géographie et de 749 à 813 pour les maths et enfin de 105 à 107 pour la physique. Quant aux autres matières, nous observons plutôt une diminution du nombre d'inscrits. Notamment, en Science nous comptons 547 élèves inscrits en 2017 contre 521 en 2018, en français ce nombre est passé de 277 à 252, en histoire de 77 à 72, et informatique de 264 à 218.

Tableau 5 : Le nombre d'élève inscrit pour les examens nationaux en 2017 et 2018 (Ministère de l'éducation, 2018 cité dans Télémaque, 2019)

Matière	Le nombre d'inscription 2017	Le nombre présent	Le pourcentage d'absent 2017	Les inscrits 2018	Le nombre présent	Le pourcentage d'absent 2018
BIOLOGIE	137	125	9%	223	208	7%
CHIMIE	76	71	7%	84	78	7%
SCIENCE	547	502	8%	521	474	9%
ANGLAIS	267	208	22%	393	330	16%
FRANÇAIS	277	182	34%	252	215	15%
GÉOGRAPHIE	724	650	10%	750	693	8%
HISTOIRE	77	69	10%	72	63	13%
INFORMATIQUE	264	228	14%	218	183	16%
MATHÉMATIQUES	749	696	7%	813	777	4%
PHYSIQUE	105	84	20%	107	103	4%

Par ailleurs, un autre point alarmant est que la performance aux examens nationaux n'est pas si satisfaisante. En nous appuyant sur les résultats de 2018, nous observons que les élèves ont obtenu des notes de 30 à 44 (F à E) pour sept matières (mathématiques, l'informatique, l'histoire, biologie, chimie, physique et science) parmi les dix examinés. Ceci représente une performance peu satisfaisante de la cohorte en question. De même, cette gamme de notes a été maintenue au cours de l'année précédente par les mathématiques, la géographie, l'histoire et les sciences (Télémaque, 2018). (Cf. Tableau 6)

Tableau 6 : Les notes des examens nationaux par matière pour l'année 2017 et 2018 (Mark boundaries and scores) (Ministère de l'éducation, 2018 cité dans Télémaque, 2019)

Les notes	Anglais	Français	Mathématiques	Géographie	Histoire	Informatique	Biologie	Chimie	Physique	Science
0-14 (2018)	3	0	51	1	6	7	5	3	3	17
0-14 (2017)	0	0	46	14	1	5	4	1	2	32
15-29 (2018)	25	5	179	23	11	49	56	16	25	214
15-29 (2017)	17	2	194	91	12	28	35	11	14	182
30-44 (2018)	49	13	236 (30%)	133	21 (33%)	79 (43%)	84 (40%)	31 (40%)	40 (39%)	186 (39%)
30-44 (2017)	53	36	229 (33%)	246 (38%)	30 (43%)	48	61 (49%)	40 (56%)	34 (40%)	213 (42%)
45-59 (2018)	121 (37%)	62	155	287 (41%)	12	39	59	23	28	57
45-59 (2017)	89 (43%)	67 (37%)	144	212	20	62 (27%)	25	16	32	72
60-74 (2018)	114	100 (47%)	125	226	13	9	4	5	7	0
60-74 (2017)	48	66	66	85	6	15	0	3	2	3
75-89 (2018)	18	35	31	23	0	0	0	0	0	0
75-89 (2017)	1	17	17	2	0	15	0	0	0	0
90-100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

De surcroît, nous observons qu'aucun élève n'a reçu la note A * pour les années 2017 et 2018. Toutefois, contrairement à 2017, en 2018 un nombre significatif d'élève ont pu obtenir une note A à C dans huit matières. En particulier, 40 % des élèves en anglais, (n=132/330) 62 % des élèves en français (n=135/215), 20 % des élèves en mathématiques (n=156/777), et pour la géographie nous notons 35% (n=249/693), histoire 20 % (n=13/63), biologie 2 % des élèves (n=4/208), chimie 6 % des élèves (n=5/78) et physique 7% des élèves (n=7/103). Nous notons donc une augmentation de 52 élèves pour français, 83 élèves en anglais, 73 élèves en mathématiques, géographie-nous comptons 162 élèves, 7 élèves en histoire, 4 élèves pour la biologie, 2 élèves en chimie, et 5 élèves en physique ayant obtenu une note de A à C. (Cf. Tableau 6)

Si nous prenons en compte le nombre d'inscrits par matière pour l'examen, nous remarquons que ces chiffres ne sont pas significatifs. En réalité, malgré l'augmentation observée le nombre d'élèves ayant obtenu les notes comprises entre A et C reste relativement faible.

En résumé, l'augmentation du nombre d'inscriptions aux examens nationaux ainsi que la faible performance observée laissent supposer qu'un bon nombre d'élèves de S5 n'auraient pas le niveau de compétence académique afin de passer les examens internationaux. (IGCSE)

Annexe 6 : L'échelle de notation du système éducatif Seychellois

Notes	L'échelle des notes	Descripteurs de l'échelle des notes
A*	90 – 100	Performances exceptionnelles à ce niveau. Les insuffisances sont moindres, presque dans toutes les compétences.
A	80 – 89	Excellentes performances à ce niveau. Les insuffisances sont moindres dans certaines compétences.
B	70 – 79	Performances élevées sur la majorité des résultats d'apprentissage. Cependant de légères insuffisances sont encore notées dans certaines compétences.
C	60 – 69	
D	50 – 59	Performance satisfaisante en général mais avec quelques insuffisances encore fort notables dans certaines compétences.
E	40 – 49	Performance niveau inférieur à la moyenne. Certaines compétences sont cependant plus ou moins maîtrisées que d'autres.
F	30 – 39	La performance répond à peine aux exigences de l'évaluation.
G	20 – 29	Faible performance très inférieure à la moyenne. Des manquements très évidents dans toutes les compétences.
U	0 – 19	Non classé. Performances inférieures aux normes.
X	Absent	